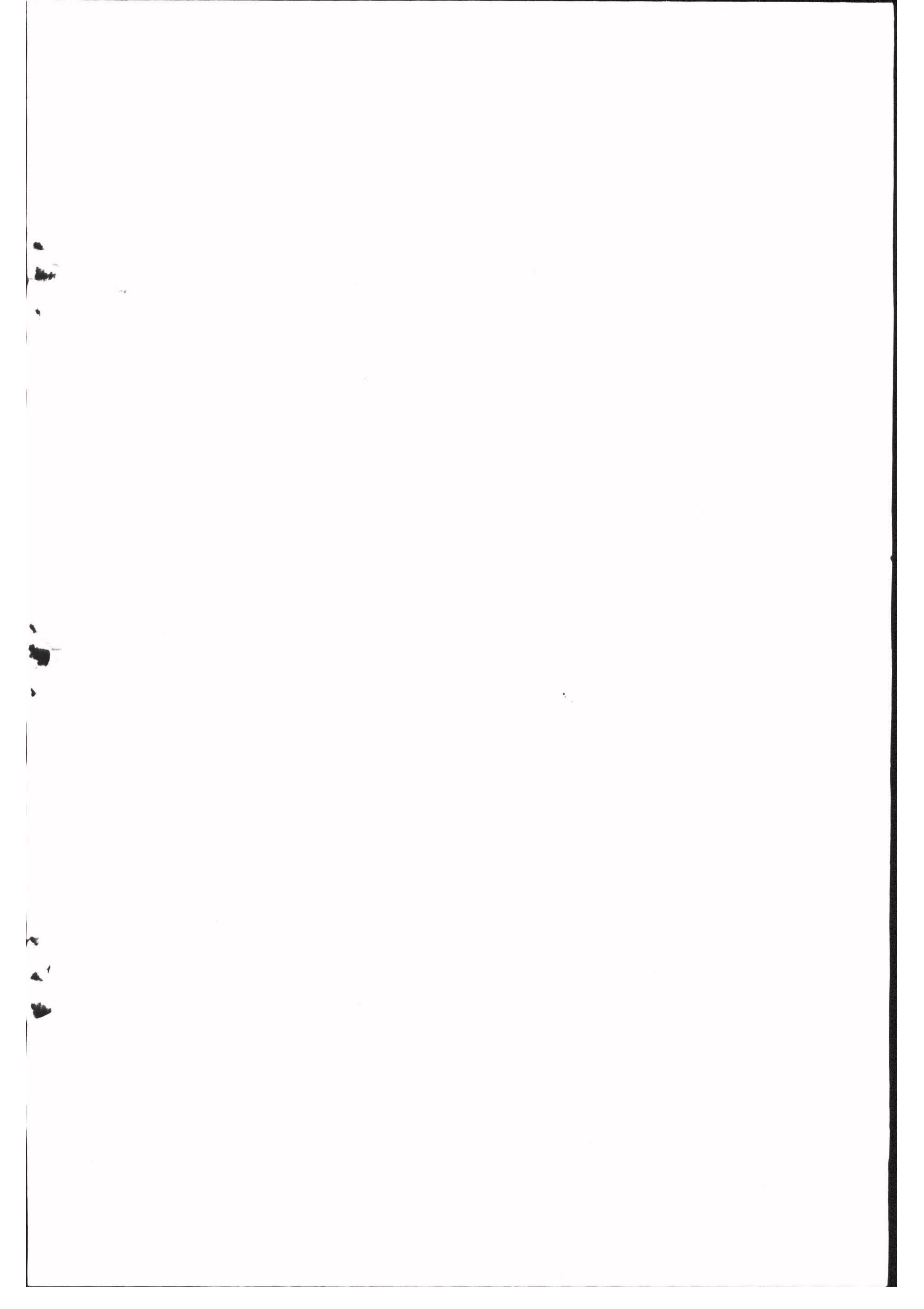
تربية مابعد الحداثة

من أين ..؟ وإلى أين ..؟

عبد الفتاح إبراهيم تركى
أستاذ أصول التربية
كلية التربية - جامعة طنطا

القاهرة ٢٠٠٠



١

الإنسان ... والقمر

في زمن القمر المصنوع

فقد الإنسان ...

الغاية .. والينبوع

فقد الإنسان طفولته

وحبيبته ... وصديقا

كان قريبا

جدا جدا مثل الروح

****

في زمن القمر المطبوع

كان الإنسان يسافر

من قريته إلى قريتنا

.... في أسبوع

ويموت لجشع من شبع

ويموت لفقر من جوع

ويمد بقامته.. جسرا

ويضمد جرحا

.... بدموع

****

في زمن الكون المفتوح

يتردى الإنسان بكهف

ينهكه .. قلق وقروح

يحتاط لحدس.. من حتف

فيجيء بخوف ..ويروح

قد بقي لتختم قصته

ما بقي لطير. مذبوح

هذا الكتاب ....

تنتظم بنية هذا الكتاب ثلاث دراسات ، أنجزنا آخرها مع بداية الألفية الثالثة في شهر يناير ٢٠٠٠ وقد أعطت هذه الدراسات جزءا من عنوانها لهذا الكتاب ،أما الدراسة الثانية فترجع إلى عام ١٩٨٧ ، بينما ترجع الدراسة الثالثة لعام ١٩٨٤ ،وهذا الترتيب التنازلي للدراسات الثلاث ، يعبر في الحقيقة عن كونها حلقات في سلسلة تنتظمها على أساس من شاغل واحد : تحصين الإنسان ضد تخدير الألفة غير التاريخية .

كما يجمع بين هذه الدراسات الثلاث ، كونها قراءات نقدية في ثلاثة من الكتب التي أحدثت ضجة كبرى في الأوساط التربوية والعلمية على الصعيد العالمي . وبذا تكون هذه الدراسات عن نقد النقد ؛ فالكتب المعينة هنا هي الأخرى دراسات نقدية للأفكار والمفاهيم والممارسات التربوية في العالم الغربي وأوروبا بصفة خاصة ،ولم يكن اختيارنا لهذه الكتب الثلاثة ، وكلها منشورة في فرنسا ، اختيارا عشوائيا . بل كان اختيارا واعيا قصدنا إليه لما يجمع بينها من شاغل نعتبره خاصا بنا أيضا . فالكتب الثلاثة موضوع الدراسات الثلاث التي يضمها هذا الكتاب تتصدى بالنقد والتحليل لعدد من المفاهيم الراسخة التي عاشت وما تزال بيننا دون أن يحاول أحد إثارة السؤال عن جدوى وحقيقة وجودها .

الدراسات الثلاث المكونة لبنية هذا الكتاب تتكامل فيما بينها برغم الفواصل الزمنية التي تباعد بينها لتستثير التفكير حول عدد من الثوابت التربوية التي ظلت وما تزال أشبه بالمقدسات التي لا ينبغي المساس بها . ويصادف ذلك حرص طالما جعلناه نصب أعيننا ألا وهو : إعادة النظر فيما نتعامل به من أفكار وما نستند عليه من نظريات وما نستعين به من ممارسات كي تأخذ قيمها الحقيقة في الزمان والمكان حيث نعيش . ولقد عبرنا عن هذا الحرص بأنه سعي ضد تخدير الألفة غير التاريخية ،وهو هو مفهوم صغناه لنعبر به عن تلك الغفلة التي تسلب الإنسان وعيه بما يحيط به من أفكار وقيم وأشياء ونظم ....إلى آخره ، فيتلاشى الإنسان فيها ، ويتوحد معها بفعل ألفته لوجودها ومن ثم يخرج عن دائرة الفعل الواعي وبالتالي يتحول إلى مجرد شاهد على التاريخ لا صانع له .

هكذا نجعل النقد ؛ رؤية تقويمية لما نفعل ولما نفكر به ولما نستخدم من معايير ... إلى آخره ، رؤية تجعلنا في كل لحظة واعيين بوجودنا المستقل عما يحيط بنا ،وبقدرتنا على تغييره أو المحافظة عليه .ونحسب أن المسئولية الأخلاقية لكل مشتغل بالبحث والتفكير ،تكمن في حرصه أن يكون ما ينتجه ، طاقة ميسرة لتصحيح وعي الناس بواقع الحياة التي يعيشونها وهو السبيل الوحيد

كي نحلم بغد أكثر عدلا وإشراقا من يومنا .بل لقد قادنا وعينا بهذه المسئولية إلى المناداة بعلم نقدي Criticology : لا يختص به فرع بعينه من أفرع المعرفة وإنما تختص به كل مجالات المعرفة .

هذا العلم الذي يمكن أن نسميه كريتيكولوجيا ، يعني أن يتوفر عدد من أهل كل تخصص ، على نقد وتقويم ما ينجح فيه زملاؤهم من إنتاج مادي أو فكري أو علمي أو تطبيقي ..إلى آخره .نقد تقويمي يكون بمثابة المرآة التي يرى فيها أهل كل تخصص أنفسهم ،فيقفون على حقيقة ما أبدعوا ويتعرفون إلى ما يرتبط بإنتاجهم من نفع أو ضرر ويلمسون ردود الفعل على ما طرحوه على الناس .هذا النقد يكون إذا نوعا من التغذية الراجعة التي تضبط وتوجه وتحكم المستقبل الممكن لأهل هذا التخصص .

والتربية لا تشذ عن بقية المجالات الأخرى ، فهي أحوج ما تكون إلى الكريتيكولوجيا. والسبب في ذلك أن التربية وسمت دائما فكرا وممارسات ،بالجمود والثبات وعدم القابلية للتطوير ..... إلى غير ذلك من المقولات التوقيفية المغيبة للوعي . هذا الكتاب بدراساته الثلاث يندرج تحت هذا العلم الجديد الذي ما يزال يحتاج إلى بلورة وسائله المنهجية وأدواته البحثية ومفاهيمه الإجرائية بواسطة القائمين عليه في كل تخصص على حدة ؛ فلابد وأن تتنوع هذه الآليات لتتفق وخصوصيات كل فرع من أفرع المعرفة الإنسانية وتطبيقاتها في مجالات التربية كما في غيرها من المجالات ، يكثر الحديث اليوم عن اقتراب تأسيس مجتمع ما بعد الحداثة وهي صيغة يعبر بها المفكرون عن إمكانية تخلص مجتمع الحداثة من نواقصه ومن ثم يمكن التحول إلى مجتمع جديد تختفي فيه هذه النقائص فيكون مجتمع ما بعد الحداثة . نحن في هذا الكتاب نستخدم هذا المفهوم ونحن على وعى تام بأنه لا حدود فاصلة ولا قطيعة تامة بين ما أسميناه مجتمع الحداثة ، أي المجتمع الصناعي التكنولوجي الرأسمالي الذي مازلنا نعيش فيه ، وبين هذا المجتمع الجديد الذي نطلق عليه مجتمع ما بعد الحداثة .

مجتمع ما بعد الحداثة إذا هو في نهاية المطاف رؤية نقدية لمجتمع الحداثة الذي أخضعته وتخضعه الدراسات النقدية للتحليل النقدي لتضع أمامنا أخطر نقائصه فيما يتعلق بالتربية وهي : انسحاق الإنسان وغربته وضياعه وتحوله إلى آلة تتحرك وتعمل وتنتج وفق برنامج تربيتها . هذه الخصائص غير الإنسانية ، تجعلنا في قلق دائم على مصير هذا الإنسان ومن ثم على مصير عالمنا كله .وهكذا يتحدد شاغلنا في الكرتيكولوجيا التربوية في تلمس الإجابة عن السؤال : وماذا عن الإنسان المصري الذي نصنعه بالتربية ؟ هذا السؤال لا يمكن حسم الإجابة عنه إلا من خلال الدراسات النقدية التي يجريها المتخصصون النقديون في التربية أينما تمت في أي بقعة من عالمنا أو من

قريتنا الصغيرة ؛ فالخصائص التي ألمحنا إليها تعرفها كل المجتمعات مهما تباينت عقائدها السياسية وتوجهاتها الاقتصادية وخصائصها الاجتماعية ، تلك حقيقة تجعلنا نوقن بأن القوانين الحاكمة لعملية بناء الإنسان واحدة أينما صادفنا هذا البناء .

وهذا الكتاب يضعنا في مواجهة حقيقة تماثل القوانين الحاكمة للفعل التربوي ، الأمر الذي لا يلغي أن يكون لكل مجتمع خصوصياته القيمية والفكرية والعقدية وهو فوق ذلك يمدنا بمفاهيم جديدة نحتاج إليها كي نرى بشكل أفضل وبفهم أعمق واقع تربية الإنسان المصري ومن ثم استشراف تطورها الممكن في المستقبل .

إن هذا الكتاب يتوجه بمضمونه ليس فقط للمشتغلين بالفكر التربوي وإنما يتوجه بخطابه لكل المشاركين في بناء هذا الإنسان بشكل مباشر أو غير مباشر ؛ فالآباء والأمهات ليسوا بأقل من المختصين في التربية حاجة إلى الوعي بمختلف القضايا التي تم التعرض لها . ونأمل أن نجعل من هذا الكتاب دعوة للتفكير الهادئ حول أخطر قضايانا اليوم ألا وهي قضية بناء الإنسان المصري الجديد الذي يدخلنا إلى عصر العولمة ومجتمع ما بعد الحداثة .

عبد الفتاح إبراهيم تركي

مدينة نصر يناير ٢٠٠٠

الدراسة الأولى

تربية ما بعد الحداثة

٦

تربية ما بعد الحداثة

منطلقات أولية

هل يمكن دخول عصر ما بعد الحداثة دون استيعاب عصر الحداثة أو ؛ هل يمكن لمجتمع لم تكتمل فيه خصائص مجتمع الحداثة ، أن ينتقل مباشرة إلى ما نسميه اليوم حضـــارة مـــا بعــد الحداثة ؟ سؤال لا بد من حسمه في البداية حتى نسد الباب أمام من يتشكك في أهمية موضوع هـذه الدراسة التي تتصدى لشواغل تربوية يختص بها مجتمع ما بعد الحداثة ، فمن المحتمل أن يثـور لـدي الكثيرين شك حول الجدوى والفائدة التي ترتبط بموضوع كهذا ، وخاصة في مجتمع مثل مجتمعنـا لم تزل أمامه أشواط بعيدة ، عليه أن يقطعها قبل أن يكون مجتمعا حداثيا

ومثل هذا الشك غير مشروع ، فمن يظن كذلك يكون أشبه بمن يطلب من مجتمع نـــام لم يدخل عصر البخار ، استيعاب منجزات هذا العصر كي يكون مؤهلا لدخول عصر الكـــهرباء ، ومعنى ذلك ،بتعبير آخر ،أن هذا المجتمع النامي عليه أن يبحث عن الآلات البخاريـــة وأن يشـيد مصانعه على أساس من هذه الطاقة المحركة أي عليه أن يعيش عصر البخار قبـــل أن يتمكـــن مـن دخول عصر الكهرباء .

وواضح أن ذلك أمر مستحيل ، فلا يمكن أن نعيد عجلة التاريخ إلى الوراء ونحبـس هـــذا المجتمع في أسر تكنولوجيا لم يعد لها وجود . إن المنطق والحقيقة المعاشة تعلمنا أن المجتمعات الـــتي تريد أن تلحق بحركة التاريخ وتنهض من تخلفها ليس- أمامها إلا أن تتحـدث لغـة العصـر وأن تستوعب منجزاته وأن تعتمد على التكنولوجيا التي تسود العالم ونحن نشهد اليوم كيف تتجـاور في مجتمعنا تكنولوجيا عصر البخار وتكنولوجيا عصـــر الكـــهرباء وتكنولوجيـــا عصـــر المعلوماتيــة والكومبيوتر وثورة الاتصالات دون أن يعيق ذلك حركة مجتمعنا نحو التقدم .

مصر تدخل عصر ما بعد الحداثة وعينا ذلك أم لم نعه ، والتطور الكوني الذي نشهده هـــو بمثابة مد جارف لا يمكن توقيه أو الفكاك منه ، وإنما يلزم أن نتعامل معه وأن نعد له أنفسنا لا لكـي نكون شهودا عليه وإنما يلزم أن نكون مشاركين في صنعه وتوجيه حركته . هذا إذا أردنا أن نكـون شعبا صانعا للتاريخ الذي تصنعه إرادات شعوب أخرى .

ولعلنا نستطيع في ضوء ما تقدم أن ندرك أهمية الدراسة الحالية الــتي تأخذنــا في رحلــة استشراف لما يمكن أن تكون عليه التربية في مجتمع ما بعد الحداثة ، ، وهو مجتمع بــدأ في التبلــور بالفعل وتدل شواهد كثيرة على خصائصه الفريدة ، فنحن في هذه الدراسة ننطلق من وعي بأهميــة الدراسات المستقبلية التي تحاول تبصيرنا باحتمالات المستقبل كي نمضي إليه ونحن على بينة من أمرنا

وإذا كانت التربية عندنا ؛ فكر ومؤسسات وأساليب وتنظيمات ، ما زالــت تنتمــي إلى عصر الحداثة بل وإلى ما سبقه من عصور ، فإن ذلك لا يمنعنا من التجوال المحلق الذي يريد أن يحدد ملامح تربية عصر ما بعد الحداثة .بل إن واقع التربية هذا يمثل حافزا لنا على تقصي الأفكار الجديدة التي تسمح لنا بنقد أنفسنا وتقويم ما بين أيدينا لبلوغ تربية تتكفل ببناء إنسان جديد قــادر علــى التعامل مع الحضارة الكونية دون أن يضيع أو يفقد ذاته وهويته .

ما هذا الكتاب إذا ؟ والكتاب الذي نجعله موضوعا للقراءة النقدية التي تقوم عليها الدراســة الحالية هو كتاب فرنسي الأصل نشرته إحدى دور النشر الشهيرة هناك (P.U.F) عــام ١٩٩٧ في إحدى سلاسلها المتخصصة (تربية اليوم)التي يشرف عليها البروفيسور Gaston Mialaret الأستاذ بجامعة " كان " ويحمل عنوان Leducation Post Moderne أي تربية ما بعد الحداثة وهو لكــاتبين فرنسيين Huguette Desmet , Jean Pierre Pourtois . وفي هذا الكتاب الحديث نسبيا اجتــهد الباحثان فيه ليقدما لنا تصورا عن حاجات إنسان مجتمع ما بعد الحداثة التي لابد للتربيــة في هــذا المجتمع أن تقوم على إشباعها لبناء هذا الإنسان . ولقد كان من الممكن الاكتفاء بترجمة لهذا الكتاب المهم ، لكننا آثرنا أن نخضعه للقراءة النقدية التي تفتح حول أفكاره آفاقا رحبة للبــاحثين المــهتمين بالدراسات المستقبلية . وحتى تتم الفائدة من الدراسة الحالية ، نعطي موجزا وافيا لكل فصل مــن فصول الكتاب ، لا نبالغ إذا قلنا بأنه يغني القارئ عن الرجوع إلى النص الأصلي .

منهجنا إذا في هذه الدراسة يقوم على ؛ ترجمة الأفكار الرئيسة المتضمنة في كــل فصــل ، عرض هذه الأفكار كما صاغها صاحباها دون أي تحريف ثم يأتي عقب كل فصل ما نراه نحن فيــه اتفاقا أو مخالفة أو إضافة .. إلى غير ذلك . ولقد حرصنا على تسلسل الفصــول كمــا وردت في الكتاب الأصلي احتراما لرؤية الباحثين ومنهجهما في عرض الأفكار المطروحة شكلا ومضمونــا . ولمزيد من الدقة نعرض لأفكار الكتاب مستخدمين حروفا خاصة في الكتابة حيث يســهل التميــيز بينهما وبين ما نبديه حولها من نقود تأتي في حروف مختلفة .

مدخل

ينطلق هذا الكتاب من فهم للطبيعة المنقسمة للمجتمع المعاصر ، مجتمــع مــا بعــد المجتمــع الصناعي حيث يعيش الناس بين جذب قوتين متناقضتين ؛ فمن جانب هناك الأزمــات وانقطــاع

الصيرورة والتمزق،وفي الجانب الآخر هناك التطلع نحو مزيد من التقدم والكمال والرقي . وهذا المجتمع يعرف اليوم ظواهر خاصة به أهمها تعاظم ثروة فئات محدودة من البشر على حساب تهميش وفقر فئات عريضة من البشر ، ويعرف أيضا هذا المجتمع استمرارا لحق التعليم وفي الوقت نفسه إهدارا لحق العمل ،وهو في نفس الوقت لا يستطيع إلا أن يؤمن للعاطلين ما يحفظ عليهم حياتهم .

هذا المجتمع الجديد يبحث عن صيغ جديدة تعيد إليه التوازن . هل لا بد أن يستمر التعليم خدمة غير منتجة أم يمكن أن يكون هناك وضع مختلف ؟

فالتعليم في هذا المجتمع ، مجتمع ما بعد الحداثة ، يواجه المعضلة القديمة ذات الجذور الممتدة إلى القرن السادس عشر ونعني بها الموازنة بين مطلب تحرير الإنسان من خلال التربية وتأكيد ذاتيته وتحقيقه خصوصياته من جانب ،وتكيفه وفق معايير مجتمعه كي يعيش في تناغم مع أقرانه .

وهذا الكتاب يحاول أن يتعرف إلى ما يمكن عمله كي تحتل التربية المكانة التي تليق بها في هذا المجتمع الجديد حيث يقع على عاتقها مسئوليات كبرى . وهو في محاولته هذه لا يشغل نفسه بوضع وصفات سحرية لبلوغ الغاية السابقة وإنما يسعى إلى بلورة ملامح وعلامات هادية واستثارات للتفكير كي تكون هناك حركة تربوية نشطة في كل مجتمع .

ولبلوغ الكتاب غايته من تحديد علامات على طريق تربية مجتمع ما بعد الحداثة يدور التحليل حول محاور رئيسة أربعة :

١- تحليل لخصوصيات مجتمع الحداثة ثم مجتمع ما بعد الحداثة وما يرتبط بهذه الخصوصيات من متطلبات تربوية

٢- تحليل لحاجات الإنسان في مجتمع ما بعد الحداثة ودور التربية في إشباعها .

٣- تحليل لخصوصيات الفعل التربوي القادر على مواجهة هذه الحاجات .

٤- نظرة خاتمة واستشراف لآفاق تربية الغد .

****

الباب الأول

الفصل الأول ، الحداثة وما بعد الحداثة

١-العقلانية

ويؤرخ الكتاب لبداية الحداثة مع ظهور حركة التنوير في القرن السابع عشر حين بدأ إعلاء شأن العقل وإخضاع حياة الإنسان إلى التفكير العقلاني واستبعاد التفكير الديني وهنا تأخذ الوضعية مكانة خاصة في تطور المجتمعات نحو الحداثة التي يمكن حصر بعض خصائصها المهمة في :

- العقل ، هو وحده القادر على بلوغ الإنسان الحقيقة .
- الظواهر الإنسانية : تخضع للتفكير العقلاني شأنها شأن الظواهر الطبيعية .
- لا بد من أن يفصل الإنسان بين ذاته وتفكيره .
- الموضوعية والحياد أساسان مهمان لبلوغ الحقيقة .
- تنظيم المجتمع بمختلف أبنيته ومؤسساته هو من صميم عمل العقل البشري .
- النضال ضد الظلم والاستبداد وعدم المساواة والجهل غايات أساسية في مجتمع الحداثة المجتمع العقلاني .
- وفي هذا المجتمع تسقط الوراثة وانتقال المكانة من الآباء للأبناء ويقوم التعليم بفرز العناصر المناسبة لمختلف المناصب .
- عرف هذا المجتمع تعاظما سريعا لتراكم المعارف العلمية والتطبيقية وسرعة الاتصال

وكان " دوركايم " و " ماكس فيبر " على وعي بإيجابيات وسلبيات هذا المجتمع لكنهما كانا على يقين بأن الأولى ستجب الثانية .

- تنوع المعرفة وتجزئتها : ويتميز مجتمع الحداثة بظهور أنساق عديدة من المعارف في كل المجالات يتخذ كل منها مسارا دون أن يلتقي مع الأنساق الأخرى ، هذا التقدم غير الرشيد أدى إلى تجزئة المجتمع وتفتيت وحدته ، الأزمة الحالية لمجتمع الحداثة تتمثل في المتناقضات التي أفرزتها عملية الحداثة ذاتها ؛ التقدم المذهل والتأخر المذهل الغنى الفاحش والفقر المدقع ،الاستقلالية والتبعية ، الحرية والقهر ...الخ .

هذه الأزمة التي يعيشها مجتمع الحداثة ، يبحث المفكرون لها عن مخرج لاحتــواء هذه الفوضى التي تجتاح مجتمع الحداثة أو تقودنا إلى مجتمع جديــد هــو مجتمــع مــا بعــد الحداثة .

١- مجتمع ما بعد الحداثة :

وسوف يتميز هذا المجتمع فيما يتعلق بالمعرفة بعدة خصائص :

- انعدام الثقة في كل المعارف .
- فقدان الشعور باليقين .
- إحداث التكامل بين الأنساق المعرفية المختلفة .
- استمرار الاكتشافات الجديدة مع المحافظة على مكتشفات مجتمع الحداثة .
- ظهور نمط من التفكير التأليفي والمعقد .

- العقلانية الشخصانية : إذا كان مجتمع الحداثة قد أعلى من شأن الموضوعية على حســاب الذاتية التي ظلت وما تزال شيئا منكرا ، فــإن مجتمــع مــا بعــد الحداثــة يعيــد إلى الذاتيــة اعتبارها أو يحاول أن يلغي التناقض بين هذين المفهومين .

ولقد انعكس ما ساد مجتمع الحداثة من إنكار للذات الفردية ، على تنظيــم التعليــم حيث نجد المدرسة في هذا السياق – سياق مجتمع الحداثة – تتسم بما يلي :

- تدريب على التفكير العقلاني .
- مقاومة لمفهوم الرغبة واللذة .
- رفض الخيال .
- استخدام جامد للزمن وتفتيته .
- تصفيف المقاعد .
- مفهوم جديــد للإنســان يحــاول تحقيــق التــوازن والمصالحــة بــين الموضوعيــة ، أو بــين التموضع والتشخص ،إنسان فاعل ومبادر ومنضبط ، ومعنــى ذلــك أن مجتمــع مــا بعــد الحداثة ينتقل بالإنسان من وجود للإنسان باعتباره (هو) مندمج اجتماعيا ومشــارك في العمل الكلي إلى إنسان (أنا) ذات فعل خاص متفرد .

والمعادلة المطلوب تحقيقها هي حماية الإنسان من الخضوع للنظام القائم ، وأيضا حمايته من الولع بتحقيق ذاتيته المتفردة .

- التكامل .. ومن أهم آليات مجتمع ما بعد الحداثة ؛ البحث الدائب عن تجاوز تفتيت المعرفة وتوزعها بين أنساق تتلاقى وتتعارض وتتنافر ، يلغي بعضها بعضا .. وهذا البحث يتطلب ابتكار وسائط تلغي التعارض بين النقيضين لبلوغ مؤتلف جديد .

ومعنى هذا أن مجتمع ما بعد الحداثة يقيم بناءه على مكتسبات مجتمع الحداثة . وهكذا يمكن القول بأنه في حين سعى مجتمع الحداثة إلى تأكيد الفروق ، وتحديد المسافات التي تفصل بين الأشياء ، فإن مجتمع ما بعد الحداثة يسعى إلى البحث عن التماثل وجعل الواقع أكثر تركيبا .

وفي مجتمع ما بعد الحداثة ينتهي عهد البدائل وأنماط التفكير والنماذج التي يستبعد بعضها البعض ، وأيضا هيمنة النظريات الشمولية ذات التأثير القوي ... كل هذه تذوب وتتضاءل في عملية المراجعة والبحث عن التكامل ، لكنها جميعا تسهم في تحقيق المؤتلف الجديد الذي يظل بدوره موضوعا للتجاوز .

وإنسان مجتمع ما بعد الحداثة محتوم عليه أن يعيش في قلق وعدم يقين وأن يبحث بنفسه ولنفسه عن المعنى من وجوده ، إنه يحيا في مجتمع دائم التحول ، منفتح بلا حدود ، غير محدد لأنه غاية في التعقيد .

- المؤتلف : سعى مجتمع ما بعد الحداثة يتمحور حول تحقيق وحدة المعرفة التي أنجزها مجتمع الحداثة وخلفها لنا أشتاتا مبعثرة وترك معها الإنسان فاقدا ذاتيته وتفرده منمحيا في النظام القائم .

وعلى مستوى الإنسان يكون هدف مجتمع ما بعد الحداثة تحقيق إنسان جديد تتوازن فيها الذاتية والموضوعية بشكل غير ثابت ، إنسان لا تعثر فيه ، لا على شخص أناني ولا على شخص عبارة عن شيء أو أداة .

والكتاب الحالي يتخذ لنفسه هذا الهدف حين يحاول أن يعيد التفكير فيما بين يدينا من نظريات تربوية عديدة ومتعارضة .(ص ١٣– ٨٣) .

******

أ- التحليل والمرجعية :

ونظرة على مضمون الفصل السابق تسمح لنا برصد المرجعية التي تنتظم التحليل ومن ثم النتائج التي يبرزها الفصل عن مجتمع **الحداثة ومجتمع ما بعد الحداثة** . ونقصد بالمرجعية هنا القناعات الفكرية التي يصدر عنها مؤلفا الكتاب أو إذا شئنا المنطلقات المبدئية التي يرتكزان عليها في محاولتهما بلوغ أهداف البحث ، وكما يفصح النص السابق ، تتمثل هذه المرجعية في فكرة رئيسة غير مصرح بها وهي : اعتبار المجتمع الأوروبي مركزا للكون منه تبدأ حركة التاريخ ، وعند حدوده تنتهي القوى الدافعة لحركته ، أما بقية دول العالم فلا وجود لها ، فهي تدور حول هذا المركز وتحتل وجودا هامشيا .

وعلى أساس من مركزية الدور الأوروبي في دفع حركة التاريخ ، دار التحليل في الفصل السابق ، فإذا **الحداثة** تتخذ بداياتها مع القرن السابع عشر الذي شهد رد اعتبار العقل وانسحاب السلطة الدينية وما ترتب على ذلك من نهضة فكرية ومادية يجسدها مجتمع **الحداثة** . وهكذا ينحصر مجتمع الحداثة في أوروبا التي صاغت ملامحه وخصائصه وكذلك نهايته وبداية عصر ما بعد الحداثة ، ولم يأت أي تلميح لأدوار الشعوب الأخرى غير الأوروبية ولا عن أوضاعها وعلاقاتها بعصر الحداثة .

ونتيجة لهذه النظرة أحادية البعد ، غاب عن التحليل جدل القوى الأخرى التي أسهمت في صياغة عصر الحداثة وتحديد خصائصه . ونقصد بها دول الهامش . لقد أغفل التحليل - نتيجة لمرجعية أحادية البعد - النهب الاستعماري الذي قامت به الدول الأوروبية لثروات الشعوب الضعيفة التي قنعت بدور التابع الذي يتحرك وفق إرادة سيده .

والتحليل الموضوعي لظاهرة الحداثة أي للتقدم المادي والإنساني الذي كانت أوروبا مركزا له وما تزال لا يمكنه إلا الإقرار بأن نهب ثروات الشعوب المستذلة عن طريق الاستيلاء على مواردها الخام بأبخس الأثمان ثم بقائها أسواقا مفتوحة تستقبل مواردها من جديد وقد تحولت إلى آلات وأدوات بأفحش الأثمان ، له الدور الرئيس في حدوث هذه الظاهرة بل إن كثيرا من دول الهامش كانت وما تزال بمثابة حقول تجريب تستخدم لاختبار أدوات القمع والإذلال التي ينتجها المركز الذي انتقل محوره نحو الغرب ليستقر في الولايات المتحدة الأمريكية ، وما حرب الخليج إلا نموذج يشهد بذلك .ولقد ترتب على إغفال دور الهوامش في توجيه ظاهرة الحداثة ، انحصار الرؤية للمستقبل في ذات الحدود الضيقة التي انتظمت واقع مجتمع الحداثة الحالي ،فجاء المستقبل - أي مجتمع ما بعد الحداثة - امتدادا لهذا الأخير أي مع إبقاء الهوامش على حالها دولا تدور في فلك المركز بلا إرادة .

واستمرار سيطرة النظرة الأحادية لدول المركز ، دول الحداثـــة ، يمكـــن اعتبـــاره مسئولا عن فشل التنظير في هذه الدول في التنبؤ الصحيح بأحداث المستقبل الممكنـــة . إن أحدا في هذه الدول لم يستطع توقع انهيار الاتحاد السوفييتي مع بداية التسعينات وهو القـــوة التي كانت تناوئ قوة الولايات المتحدة الأمريكية . كما تأتي التفسيرات المركزية لعديد مـــن الظواهر ،قاصرة وخاطئة فلا تستطيع أن تلمس العوامل الحقيقة الحاكمة لهـــذه الظواهـــر ؛ فالنضال الوطني من أجل التحرر يغدو إرهابا وخروجا على الشرعية – شـــرعية المركـــز – والنزعات العرقية الانفصالية يتم مباركتها على أنها حركات استقلالية .. إلى غير ذلك مـــن التفسيرات التي تلون ما تفسره وفق الرؤية المهيمنة لدول المركز .

ب – التحليل ومجتمع الحداثة :

فإذا ما تجاوزنا المرجعية التي انتظمت التحليل في الفصـــل موضـــوع الدراســـة إلى مجموعة الخصائص التي اعتبرها الباحثان صنوا لمجتمع الحداثة ،فإننا نشهد اتساقا بـــين هـــذه المرجعية وما أوصلت إليه من نتائج . هذه النتائج ذاتها تصبح غير مقبولة – في كثير منـــها – حينما تتحرر هذه المرجعية أحادية البعد أي حينما نضعها في علاقة بالجدل التاريخي الحقيـــق . ولنأخذ المفهوم المركزي الأول : العقلانية باعتباره المقوم الرئيس لمجتمع الحداثـــة . ولقـــد اعتبر الباحثان العقل وحده وسيلة لبلوغ الحقيقة وبأنه النقيض للمعرفة الدينية ، هذه النتيجـــة صحيحة إذا حبسنا أنفسنا في مرجعية الباحثين التي تكفي لتأكيد صحة هذه النتيجة برصـــد الأوضاع المتردية للكنيسة في أوروبا وترويجها لكل ما يكبل الإنسان ويجعل منه عبدا أســـيرا للأنظمة الحاكمة لكن هذه النتيجة ذاتها تصبح فاسدة إذا ما تجاوزنا هذه المرجعية الضيقـــة إلى المرجعية الرحبة التي تحترم حركة التاريخ وجدل الثقافات وتلاقحها ؛ فلقد كان الديـــن والتفكير الديني عاملا أساسا في تحرير الإنسان من ربقة الجهل وحافز ا له على مقاومة الظلـــم والظلمة ، ومرسيا لقواعد مجتمع اتسم بالعدل والإنصاف ونبذ الخرافة وتـــأكيد ســـيطرة العقل الذي أمر الإنسان بإعماله باعتباره مناط التكليف والمسئولية . فالعقلانية إذا ليســـت ابتكارا مختص به المجتمع الأوروبي في القرن السابع عشر كما أكد الباحثان ، اللـــهم إلا إذا تجاهلنا تاريخ البشرية على امتداد المعمورة . فإذا ما وعينا هذا التاريخ لم يعد من الممكـــن قبول هذا التأكيد الذي يأتي رد فعل عصبي لهيمنة الفكر الغيبي المضيع للإنسان في أوروبـــا في ذلك الزمان .

أما اعتبار فصل الإنسان تفكيره عن ذاته خاصية حرص عليها مجتمع الحداثة لتحقيـــق ما يسمى بالموضوعية ، فإن ذلك هو الآخر أمر مشكوك فيه. بل يقدم الباحثـــان الدليـــل

على ذلك بانحصار فكرهما في ذاتيتاهما اللتين تشكلتا على أساس مفاهيم مجتمعهما الخاص وإهدار ما عدا ذلك من مفاهيم ، فالتاريخ يبدأ وينتهي في حدود المركز الذي يعتبر أنه محور الكون . وكيف للإنسان أن ينخلع من ذاته وهو يفكر ؟ إن المقبول في هذا المقام هو أن يكون الإنسان على بينة من قناعاته ومعتقداته الموجهة لفكره ، ويعلن عنها في صراحة وشجاعة ، لكن إدعاء الموضوعية بالشكل الذي تحدث عنه النص ، هو من باب التضليل والمراوغة , ولسنا في حاجة هنا لإعطاء أمثلة لانعدام الموضوعية في الفكر الأوروبي حينما يتناول قضايا ومشكلات مجتمعات الهامش .

أما تأكيد النص على أن تنظيم المجتمع ومؤسساته ..... هو عمل من أعمال العقل ،ففيه تغييب لأهم القوانين الحاكمة لحركة المجتمع وصياغة أبنيته وتحديد خصائصه ألا وهو : قانون التوازن الذي يتحقق نتيجة لعلاقات القوى الاجتماعية ذات المصالح المتعارضة ، وهو اتزان مؤقت دائم التغير وفق تغير العلاقات داخل هذه القوى . لقد ظهر المجتمع المنظم منذ آلاف السنين بمؤسساته وأنظمته وخصائصه ، ولا يمكن قبول مقولة الكاتبين بأن العقل هو الأساس في تنظيم المجتمع الحديث ، وقبولنا ذلك يطرح سؤالا يظل بدون إجابة : كيف قامت مؤسسات وتنظيمات المجتمعات المنظمة قبل القرن السابع عشر الذي يتخذه الكاتبان بداية لتحكيم العقل وجعله مهيمنا على حياة البشر ؟

أما اعتبار التعليم في مجتمع الحداثة ، العامل الحاسم في تحديد مكانة الأفراد احتماعيا واعتبار ذلك إنهاء لفعل الوراثة الاجتماعية ، ففيه تبسيط مخل وإغفال لاستمرار فعل الوراثة الاجتماعية في تحديد الانتماء الطبقي للإنسان . حقيقة أسهم التعليم في مجتمع الحداثة في تنشيط الحراك الاجتماعي وتيسير صعود فئات اجتماعية من الطبقات الدنيا إلى الطبقات الوسطى والعليا ، ولكن ذلك لم يخل بالأوضاع القديمة للطبقات الاجتماعية التي استمرت تحتفظ ، إلى حد بعيد بخصائصها القديمة . بل إن ما ذهب إليه الكاتبان في هذا الموضوع ، فتدحضه دراسات جادة أنجزت في دول المركز ذاتها حيث أكدت استخدام التعليم آلية طبقية من قبل البورجوازية الفرنسية التي أنهت حكم الطبقة الأرستقراطية القائم على الوراثة البيولوجية ، ليحل محله نظامها الجديد القائم على الوراثة الاجتماعية . لقد أسهم التعليم ،وفق هذه الدراسات ، في دعم مشروعية الطبقة البورجوازية الصاعدة وإن بدا نظام التعليم كيانا متاحا للجميع .

ولعلنا حينما نصادف في آخر الفصل ما ورد بخصوص أزمة مجتمع الحداثة ،فإننا نتفق مع الباحثين حول مظاهر هذه الأزمة وإن كنا نظل على خلاف معهما فيما يتعلق

بالأسباب ومن ثم حول إمكانات الخروج منها . فمجتمع الحداثة في دول المركز عرف الإنسان فيه الاغتراب والانسحاق تحت وطأة المؤسسات ، ويعرف فيه اليوم بشكل خاص البطالة والإحساس بالسأم والقلق وفقدان معنى الحياة واختفاء التراحم والعلاقات الإنسانية ......إلى غير ذلك من الأمراض التي تدفع بالكثيرين إلى الانسحاب من الحياة .

أما عصر الحداثة كما تعيشه دول الهامش فإنه يعكس في هذه الدول أزمات تختلف في مظاهرها وأيضا في العوامل الحاكمة لها . فمعظم هذه الدول التي يطلق عليها عادة الدول النامية متدهورة اقتصاديا وتتبع في نموها إرادات دول المركز المهيمنة على العالم اقتصاديا ، ومن ثم فهي تابعة في معظم قراراتها وإن بدت مستقلة ذات سيادة . فهذه الدول أيضا تلهث وراء استيراد التكنولوجيا الجديدة ، وهي لا تكاد تستقر على جيل من هذه التكنولوجيا حتى يغزوها جيل جديد أكثر تطورا . وهذه الدول أيضا تعيش ثورة الاتصالات وتتعرض للتمزق الثقافي نتيجة للقيم الوافدة عبر شبكات الاتصال ،وهذه الدول أيضا تعرف صعودا مثيرا وسريعا لطبقات جديدة تتميز بالثراء الفاحش والفقر الفاحش أيضا في قيمها وثقافتها قياسا على الثقافة الوطنية لمجتمعاتها ، وهذه المجتمعات أيضا تعرف التجاور العجيب لأدوات وآليات ووسائل الانتقال والإنتاج ، التي تنتمي إلى حقبات تاريخية موغلة في الزمن ، ففي المدينة الواحدة يسير الجمل والعربات ذات الخيول والمشاة على الأقدام والسيارات من الجيل الأول بجانب السيارات آخر طراز . وعلى مستوى التفكير أيضا ، تتجاور الأفكار التقليدية الموغلة في القدم ، والأفكار الوافدة الموغلة في التقدمية والمعاصرة . ونستطيع أن نلمس هذا التجاور الذي يعبر عن غيبة عملية التمثل للعناصر الوافدة ودمجها في الكيان الكلي الأصيل لهذه المجتمعات ، في كافة مجالات الحياة . وهذه الدول تعرف أيضا البطالة السافرة والمقنعة كما تعرف التباين الشديد بين مستوى الفقر والغنى وافتقار الناس في الكثير منها إلى أبسط ما يحتاجون إليه في حياتهم اليومية من مطعم ومسكن وعلاج .

من الضروري أن ننظر إلى محتوى ما جاء في الفصل موضوع الدراسة باعتباره رصدا لواقع مجتمع الحداثة في دول المركز باعتباره أيضا تحليلا يستند إلى مرجعية أحادية النظرة كما بينا ، ومعنى ذلك إننا نحتاج إلى تبين واقعنا نحن والمكانة التي يحتلها في عصر الحداثة الذي يوشك أن يدخلنا إلى عصر ما بعد الحداثة . لابد لنا أن نعرف خصائص مجتمعنا والقوانين الحاكمة لها حتى نمتلك القدرة وفق رؤانا للمستقبل الذي بدأت ارهاصاته تلوح في الأفق والتي نجح الكاتبان في رصدها باعتبارها قسمات مجتمع ما بعد الحداثة .

ج - التحليل ومجتمع ما بعد الحداثة :

فإذا ما استعرضنا ما جاء في ملخص الفصل موضوع الدراسة عن خصائص مجتمع ما بعد الحداثة ، وجدنا أنفسنا أمام مجموعة من التطلعات والرؤى التي قدمها الكاتبان على أنها خصائص المجتمع الجديد الذي يتولد عن مجتمع الحداثة . واعتبار هذه التطلعات ، خصائص لمجتمع ما بعد الحداثة ، هو أمر يجب التوقف عنده ومناقشته وذلك لعدة أسباب :

- أن أحدا لا يمكنه التنبؤ بأن الخصائص التي وردت في النص سوف تتحقق على وجه اليقين في المجتمع الجديد .
- وأن أحدا أيضا لا يستطيع الجزم بأن هذه الخصائص دون غيرها هي التي ستمثل حقيقة المجتمع الجديد .
- أن التحليل للمجتمع الحالي الذي انطلق منه الباحثان ، لا يسمح بأن تكون هذه الخصائص بالضرورة لصيقة بالمجتمع الجديد ، باعتبارها تطورا خطيا للمجتمع الأصلي .

وفي ضوء ما تقدم ، ننظر إلى مجموعة الخصائص سالفة الذكر باعتبارها توقعات محتملة، يمكن أن تتحقق أو لا تتحقق ، للصورة التي يمكن أن يتحول إليها مجتمع الحداثة . وحينما نتأمل هذه المجموعة من الخصائص ، بشيء من الروية نستطيع القول بأنها حلول مطروحة في مواجهة سلبيات ومعضلات مجتمع الحداثة . وتحقق هذه الحلول جزئيا أو كليا ،يمثل إذا تطورا يتجاوز فيه مجتمع الحداثة بعضا من أوجه القصور التي كثر الحديث عنها وأصبحت دالة على أزمته الحالية .

وتحقيق المعادلة الصعبة بين متطلبات التوحيد بين العقلانية والشخصانية أي بين متطلبات تطويع الإنسان اجتماعيا من جانب وبناء شخصيته المتفردة من جانب آخر هو مطلب قديم تبنته الفلسفات التربوية المستنيرة ابتداء من كومينيوس في القرن السادس وانتهاء بجون ديوي في القرن العشرين . ونحن نتفق تماما مع الكاتبين بأن هذا المطلب يمثل غاية لا بد أن تحرص عليها كل تربية ترمي إلى بناء الإنسان الحر ذي الإرادة ، والقادر على أخذ المبادرة ، والمنسجم في ذات الوقت مع قيم وخيارات الجماعة التي ينتمي إليها .

أما الفكرة الجيدة التي يطرحها ملخص الفصل موضوع الدراسة عن (المؤتلف) أي الصيغة التصالحية التي تضم النظريات المتباينة والمتعارضة بل والمتناقضة في (كل) يتسم بالمرونة والتجدد الدائم ، لهي فكرة تستحق الوقوف عندها فهي جديرة بالتأمل ،لقد سئمنا الصراعات بين النظريات المختلفة ، أليس من الممكن أن تأخذ كل النظريات حقها من الوجود المشروع في كل مجتمع ،يأخذ منها المسئولون عن توجيه السياسات واتخاذ القرارات

ما يدعم جهدهم وينير السبيل أمام القائمين بالتنفيذ والعمل ؟ ليس هناك ما يحول بيننا وبين ذلك التقليد الجديد الذي ترسخه هذه الفكرة ، بل إننا نلمس أخذا بهذا التقليد منذ عشرات السنين في تجارب الدول الرأسمالية حينما تبنت آليات فكرية وعملية من النظريات الاشتراكية .

وعلى أساس من المعنى السابق ، نفهم ما أراده الكاتبان حينما قالا : ليس هناك مكان للبدائل في مجتمع ما بعد الحداثة ،أجل ، فقبول نسق من البدائل يعني استبعاد البعض منها للبعض الآخر ، ولكن الأسلوب الأكثر اقتصادا وأمانا هو أن تكون كل الحلول مقبولة ومطروحة ومتفاعلة ومتضافرة . ولا يتحقق ذلك بالطبع إلا إذا تمت المصالحة بين الأنساق المعرفية لتعود إلى المعرفة وحدتها وتكامل عناصرها في مؤتلف يظل دوما موضوعا للتجاوز والانصهار في مؤتلف جديد يعرف ذات المصير .

ولقد حاول الكاتبان إثبات إمكانية تحقيق هذا المؤتلف في هذا الكتاب وذلك بطرح إمكانية الاستعانة بمختلف النظريات التربوية في بناء إنسان المجتمع الجديد .وعلينا أن نرجئ حكمنا على إمكانية تحقيق ذلك بالفعل حتى نستعرض معا أفكارهما حول ذلك .

******

الفصل الثاني :رؤية لتربية ما بعد الحداثة

١- التغيير

- العقلانية والشخصانية

وإذا كانت المدرسة في مجتمع الحداثة قد ركزت فعلها في عملية تطبيع النشء ، لينخرط بشكل تام في نشاطات الجماعة ، مديرة ظهرها لتحرير الإنسان وتأكيد ذاتيته ، فإنها في مجتمع ما بعد الحداثة مطالبة بان تسلك طريقا مغايرا . وتعتبر المدرسة حتى اليوم مكبلة بمعايير وضوابط مجتمع الحداثة فهي ما زالت إلى الآن منشغلة بإكساب المعرفة المجزأة ، وما تزال المواد الدراسية عوالم منفصلة رغم كثرة الحديث عن البينية Interdisciplinarite . وهي ما تزال لا تعير اهتماما إلى بيئة طلابها .... وما زال التركيز منصبا على المواد التعليمية وطرق تدريسها وتقويم اكتسابها أي التركيز على التشكيل الأدائي أو النفعي .

وعلى عكس المدرسة فإن الأسرة بدأت تعرف تغيرات عميقة ، . تقترب بها من مجتمع ما بعد الحداثة، فهي تشهد انحلالا للأشكال التقليدية وظهور صيغ أسرية جديدة تتوزع بين الجمود والمرونة ، بين الحرية والسلطة إلى غير ذلك .

وفي هذا الكتاب يتجه الجهد نحو رصد مثل هذه التغيرات في مختلف الوسائط التربوية لإلقاء الضوء على الملمح الجديد لتربية ما بعد الحداثة أي التوازن المأمول بين العقلانية و الشخصانية

وعلى ذلك يكون النموذج التربوي في مجتمع ما بعد الحداثة هو نظام يأخذ في اعتباره الأبعاد العاطفية والمعرفية والاجتماعية والأخلاقية للفرد كما يأخذ أيضا في اعتباره الصراعات الخاصة بالرهانات الشخصية وما يرتبط بها من أخذ ورد .

وهكذا تنتقل تربية ما بعد الحداثة من نسق يتسم باليقين قائم على: استخدام أدوات تعليم مبرمجة ، معاودة إنتاج معرفة نمطية إنتاجا مطابقا للأصل ، تناثر المعرفة في وحدات تبسيطية ، التحكم في مستوى الأداء التي تظل مدرسية بطريقة صارمة ، موضعة المتعلم ... ... إلى :نسق يتسم بعدم اليقين الذي يكون جزءا من مشروع وجودي ويكون جزءا من مواقف غير مبرمجة ، وييسر أيضا ممارسة القدرات الجديدة ، وكذلك حضور شخصية المتعلم .

-- المدمج أو التركيب

تربية ما بعد الحداثة لا تعني استبعاد النظريات التربوية السابقة عليها وإنما تعني الحفاظ على كل هذا الرصيد لإعادة النظر فيه وإعطاء نفس الفرصة لكل نظرية أو فكرة أو تيار فلا يكون هناك سيطرة لأي منها وإنما تتمتع جميعا بنفس القدر من التقدير وإعادة النظر ..... ثم من كل ذلك تحاول تربية ما بعد الحداثة صياغة مركب تربوي جديد لا يكون نهائيا وإنما يكون دوما ناقصا ومحلا لإعادة النظر .

ويعتبر الكاتبان (Celestin freinet) نموذجا للمفكر التربوي في مجتمع ما بعد الحداثة فهو يبنى نظريته على أساس من تصور إنساني : الطفل مركز التعلم ، تصور تجريبي : التجربة دوما أساس العمل ، تصور سلوكي : الطفل يعمل وفق نموذج معد ،

تصور مؤسسي : الطفل يشارك في اتخاذ القرارات التي تمس حياته ، تصور ماركسي : إدخال الخصائص المجتمعية والطبقية داخل المدرسة .

٢ – المقترحات :

وفي مواجهة هذا الخضم الهائل من المعرفة المتعلقة بالتربية يقترح الكاتبان آلية فكرية يطلقون عليها ما بعد وجهة النظر ،ويقصدان بها بناء نسق مجمع لمختلف العناصر التي يمكن أخذها من مختلف النظريات .

ولبلوغ الهدف السابق لابد من طرح المشكلة التي تتمثل في :

- ما مقومات الذات الإنسانية ؟ وما الممارسات التربوية التي تسمح ببناء هذه الذات ؟

وللإجابة عن هذين السؤالين يغوص الكاتبان في الرصيد المعرفي القائم لرصد العناصر المتميزة فيه ، الفئات التي تجمع بين هذه العناصر ، العلاقات التي تنشأ بينها ، المركب الذي يظهر في النهاية مؤلفا النسق . ومحاولتهم في هذا الصدد قادتهم إلى تمييز أربعة مقومات للذات الإنسانية : عاطفي ، معرفي ، اجتماعي ، إيديولوجي . ويرتبط بكل مقوم من هذه المقومات حاجات ثلاث : الانتماء ، التقبل ، الاستثمار – الاستثارة ،التجريب ، التعزيز -الاتصال ،تقدير الذات ،البينات الضابطة للسلوك(الحق ، الخير ، الجمال . ولتحقيق مشروع بناء الإنسان هذا فإنه من الضروري أن يوجد نظام تعليمي متعدد ومندمج في آن ؛ فالممارسات التربوية التي يمكنها إشباع هذه الحاجات الإثنتا عشر تنتمي إلى نظريات تربوية متنوعة : الخبرة المربية ، الفلسفة الإنسانية ، المشروع ، التفريد ، الإيجابية ، السلوكية ، الاتصالية ،الإنجاز ، المؤسسية .أما القيم الثلاث فتتكفل كل هذه الممارسات بتحقيقها كل حسب فاعليته .

ولا يمكن لهذه الممارسات التربوية أن تعمل فرادى ولكن لابد أن تلتحق جميعها في كل متسق لتنتج البناء الإنساني المأمول .(ص٣٩ –ص٥٢).

******

أ- مدرسة مجتمع الحداثة ومدرستنا:

كما نرى في هذا الموجز للفصل الثاني من الكتاب يدور التحليل حول بعدين :التغيير ، المقترحات .

ففي المحور الأول يتعلق الاهتمام برد أوجه القصور في المدرسة التي أفرزها مجتمع الحداثـــة ، ليتجه بعد ذلك إلى تلمس التغيير المطلوب للتخلص من أوجه القصور التي تمنع هذه المدرسة من بنـاء الإنسان الجديد الذي تتوازن فيه القدرات والمهارات التى تجعله طاقة مندمجة فى حركة مجتمعه مـــن جانب ، والقدرات والمهارات التى تجعل منه ذاتا حرة مستقلة مبدعة من جانب آخـــر. وســـوف يقتصر تعليقنا هنا على هذا المحور (التغيير) ، وذلك لأن شواغل المحـــور الثـانى لهـذا الفصـل (المقترحات) سوف يعود إليها الكاتبان تفصيلاً فى الفصول التالية من الكتاب ولذا كان إرجـــاء التعليق عليها .

وأول ما يسترعى الانتباه فيما ورد فى الفصل من أوجه قصور أثبتها الكاتبـــان باعتبارهـــا خصائص سلبية لابد من تخليص المدرسة منها ، هو التطابق التام بين هذه السلبيات التى تتسم بهـــا مدرسة مجتمع الحداثة فى دول المركز ، وما نعرفه نحن هنا فى مصر عن مدرســـتنا ، فلقـد ركـز الكاتبان على إبراز تجزئة المعرفة المتعلمة ، والاكتفاء بمعاودة المتعلمين إنتاجها بشكل متطابق تماماً مع الأصل ، وانحصار الاهتمام فى تلقين المعارف والتأكد من احتفاظ المتعلمين بها ... إلى غير ذلك مـــن الأمراض التى تعرفها مدرستنا .

والسؤال الذي يفرض نفسه هو : لماذا لم تنتج مدرستنا إنساناً مناظرا لهـــذا الـــذي تبنيـــه مدرسة المركز ، طالما اتفقنا في هذه الخصائص ؟ أو بتعبير آخر لماذا يختلف إنسان مجتمع الحداثـــة في دول المركز تفكيراً وقدرات ومهارات عن الإنسان عندنا طالماً تشابهت المدرسة هنا وهناك ؟

والإجابة عن هذا السؤال تقتضى أن نكون على بينة من أن شواغل الكاتبين تنصب علـــى سلبيات المدرسة فى مجتمعهما ولا ينشغلان بالحديث عن إيجابياتها التى تسمح لنا بتفسير الاختـــلاف بينها وبين مدرستنا . ويكفى أن نعرف أن المدرسة وفق المفهوم الواسع لها ، توفر فى دول المركـــز مناخاً تربوياً يسمح للمتعلم بممارسات فكرية وخلقية وبدنية واجتماعية تجعله أكـــثر اقترابـــاً مـــن النموذج المنشود لإنسان عصر ما بعد الحداثة ، وإن ظل تقليدياً من حيث علاقته بالمعارف الإنسانية . وهذه الحقيقة تضع أمامنا مسئولية كبرى إذا ما أردنا أن نعرف موقع مدرستنا من إمكانية دخولهـا ذلك العصر الذى يؤذنون له .

ما يقدمه هذا الفصل من نقد لمدرسة المركز وإبراز لسلبياتها ، هو بالنسبة لنـــا نـــوع مـــن الاستثارة التى تدعونا إلى العكوف على دراسة واقع تعليمنا لنتبين ، فى ضوء معايير مجتمع ما بعـــد الحداثة ،مواطن التغيير : وإذا كان تعليمنا يشترك مع تعليم دول المركز فى أوجه القصور التى أبرزهـا الفصل موضوع الدراسة ، فإن الكشف عما ينفرد به تعليمنا من سلبيات ، يمثل جهداً يســـتوجب أولوية البدء به حيث يسمح هذا الجهد بالوقوف على العوامل الحاكمة لتخلف بناء الإنسان عندنا .

ولسنا بحاجة إلى التذكير بأن عملية بناء الإنسان ليست حكراً على المدرسة وإنما تشـارك فيها أطراف كثيرة .ومعنى هذا أن ما يسود المجتمع من حرية وأوضاع اقتصادية وتيسيرات اجتماعية وثقافة منفتحة ، باختصار من جو عام ، يحكم عملية بناء الإنسان .وعلى ذلك لا يمكن رد الاختلاف فى بناء الإنسان إلى فعل المدرسة وحده وإنما لابد من أخذنا فى الاعتبار المناخ المجتمعى الذى تجرى فيه عملية التربية ويحكم بالضرورة عوائدها .

إن ما يعرضه الكاتبان هنا من معايير لابد من تحققها فى المدرسة كى تدخل عصر ما بعد الحداثة : استبدال الشك باليقين ، جعل التربية مشروعا وجوديا يكتشف الإنسان فيه نفسه وهو يتعلم ، ....إلى آخره ،لا يمكن اعتبارها شأنا تختص به المدرسة وتستطيع تحقيقه لمجرد إعلان قبول هذه المعايير. إن مثل هذه المعايير تتطلب تغييرات جذرية خارج بنية النظام التعليمى ، فهى تحتاج إلى مناخ من الحرية والديمقراطية والتفكير المختلف والعلاقات المختلفة ، كى يمكن الاقتراب منها وتحقيق ما تفرضه من أداء تربوى . وبلغة أخرى فإن تغيير المدرسة يمر بالضرورة بتغيير المجتمع ، وكذلك فإن تبنى أفكار جديدة ترمى إلى تغيير عملية بناء الإنسان ، يتوقف على قدرة الثقافة الوطنية على تمثل هذه الأفكار ودمجها فى بنيتها الأصيلة وهو أمر لا يتم عفويا وإنما يتم عن قصد وعمل دؤوب . ولعلنا نتذكر مشروع أسلافنا الثقافى حينما عكفوا على ترجمة علوم اليونان ليجعلوا منها جزءا أصيلاً فى نسيج ثقافتنا الإسلامية والعربية . ولنتأمل هذا المثل الذى يعطيه الكاتبان لتأكيد أهمية الانفتاح على كل التجارب والنظريات التربوية وتمثل كل ما فيها من إيجابيات لنتمكن من صياغة مؤتلف دائم التجدد ، كما جسده الكاتبان فى تجربة el Celestin freinet .

٢- عودة إلى التربية :

ولعلنا نتفق مع ما ذهب إليه الكاتبان من أن النقلة المطلوب إحداثها فى التعليم السائد اليوم فى دول المركز كما فى دول الهامش ، هى العودة إلى التربية ، إن ما يجرى اليوم فى المؤسسات التعليمية هنا وهناك ، عملية تعليم تنشغل أساساً بتشكيل العقل وإكساب المتعلم المعارف الإنسانية والمهارات المتصلة بالبحث عنها وتوظيفها ، أما حاجات الإنسان الحميمة إلى نفسه فلا أحد يهتم بها ولا يشغل برنامج التعليم التقليدى أى السائد اليوم فى مجتمع الحداثة مركزاً و هامشاً، نفسه بإشباع مثل هذه الحاجات ، الأمر الذى يجعل التوقف عند هذه الحاجات أمراً حيوياً بعد أن كاد الإنسان يتحول إلى شئ أو موضوع أو آلة .

وما يعرضه الكاتبان من مقومات أربعة للتربية الجديدة : عاطفي ، معرفي ، اجتماعي ، إيديولوجي ، لهو في الحقيقة مشروع بناء الإنسان المتكامل ،مشروع تربوي يهتم بتنمية كل جوانب الذات الإنسانية ولا يقتصر على تشكيل العقل وحده . ونحسب أننا في محاولتنا تحديد ملامح

فلسفة تربوية لبناء الإنسان عندنا ، قد التقينا مع هذا الطرح الجديد الذي نصادفه في هذا الفصل موضوع الحديث هنا . ومراجعة يسيرة لما كتبناه في هذا الصدد يذكرنا بما أكدنا عليه من بناء الشخصية المتكاملة وتنمية كل مكوناتها بشكل متوازن : الروح ، العقل ، النفس ، الخلق ، البدن . وسوف نعود إلى الكلام عن النموذج الذي يقدمه الكاتبان باعتباره نموذج تربية ما بعد الحداثة فيما بعد .

*****

الباب الثانى : نموذج الإثنى عشر حاجة

الفصل الأول : الحاجة والهوية

فى هذا الفصل يحاول الكاتبان تحديد مفهوم الحاجة معتمدين على التعريفات الكلاسيكية لينتهيا إلى تأكيد صعوبة اعتبار بعض الحاجات أكثر أهمية من غيرها ،ويخلصان إلى اعتبار الحاجات الاثنتا عشر المتضمنة فى النموذج المقترح ، أساسية لبناء الذات الإنسانية . وخلاصة القول فإن الحاجة هى إحساس بالتبعية والاعتماد على البيئة التى نعيش فيها .

أما الهوية فتعبر عن وعى الإنسان بكينونته وهى تتشكل من خلال التفاعل بين الذات الفردية والذات الجماعية ولا تتوقف عن التطور طالما عاش الإنسان ... وهناك عوامل كثيرة تحكم بناء الهوية ومن أهمها ما يريده البالغون للصغار حينما يكبرون ، والاتساق بين إرادة الكبار وما يتوفر لهم من إمكانات ومعرفة ... ...إلى آخر هذا .(ص٥٩–ص٦٦) .

******

أ- الاعتمادية – الاستقلالية :

فى هذا الفصل نصادف تحليلاً لقانون التربية الأساسى ألا وهو بناء الإنسان عن طريق تحويل تبعيته للبالغين واعتماده على رعايتهم وحمايتهم ، إلى استقلالية واعتماد على النفس . ولعل العامل الحاكم فى هذا التحول من التبعية إلى الاستقلالية ، هو شعور الطفل بالحاجة إلى : الأمن ، الطعام ، الائتناس بالبالغين.....، شعور يخلق مناخا ميسرا لعملية التطبيع والتنشئة والتنمية التى يتوفر عليها البالغون كى يصلوا بالصغير إلى مرحلة النضج والاعتماد على النفس . وهكذا تكون التربية على أساس من هذا الفهم الذى أكد عليه الكاتبان ، هى بمثابة تحويل الحاجات الكثيرة التى يستشعرها الصغير ويعتمد فى إشباعها على البالغين، تحويلها تدريجيا إلى طاقات تدعم حرية الناشئ وتوفر له الشعور بالاستقلالية .وكلما نجحت التربية فى التبكير بتقليل اعتماد الصغير على البالغين ،كلما أسهم ذلك فى التبكير بتبلور شخصيته وتقليص اعتماده على البالغين .

ولعلنا نتفق تماما مع الكاتبين فيما ذهبا إليه من اعتبار الحاجة : ضرورة تجعل الفرد تابعا وخاضعا لمصدر إشباع هذه الحاجة سواء أكان ذلك المصدر بشريا أم ماديا . وفى هذا المعنى يكون فهمنا للخاصية التي يتفق حولها المربون : الضعف المطلق للكائن البشرى عند مولده ، ضعف يرتبط به عدد لا حصر له من الحاجات التى تجعل رعاية البالغين للوليد البشرى وتربيته ، مسألة حياة أو موت .

والفكرة التى نود أن نشد الانتباه إليها فى هذا الفصل هى العلاقة الوثيقة التى يؤكد عليها الكاتبان ، بين امتلاك الإنسان هوية متفردة وتمتعه بالاستقلالية والمبادرة وبين تقلص الحاجات التى يعتمد فى إشباعها بشكل مباشر على غيره .هذه الفكرة المركزية فى رؤية الكاتبين لتربية ما بعد الحداثة ، تحتاج منا قدراً كبيراً من الاهتمام والوعى بها .إن النموذج الذى يقدمه الكاتبان لتربية ما بعد الحداثة ، يستند إلى عدد من الحاجات التي ينبغي أن تنتظم فعل التربية سواء في الأسرة أم في المدرسة .

ب – حاجات الإنسان والفعل التربوي .

ولعل أهم ما يجب أن نلفت إليه النظر فى هذا الفصل هو : استبعاد الكاتبين الأفكار التقليدية التي أنهكت المربين قروناً طويلة ، الأفكار المتعلقة بطبيعة الإنسان التي يصدر عنها الفعل التربوي . لقد غاب فى التحليل هذا البعد الذى نصادفه في كل الكتابات التى تتصدى لمثل شواغل الكتاب موضوع الدراسة الحالية . ونحن نعتبر ذلك مبادرة إيجابية من قبل الكاتبين للخروج من هذا الجدل العقيم حول ماهية الطبيعة البشرية وعما إذا كانت خيرة أو شريرة ، وعما إذا كانت موهوبة أو عادية بالفطرة .

لقد انطلق الكاتبان من اعتبار حاجات الإنسان ، الأساس والمنطلق الذى يخطط على أساسه مشروع بنائه وإعداده للحياة . هذه الحاجات عامة لدى كل البشر ، كل ما هناك أننا قد نختلف حول أعدادها وكذلك حول ترتيبها من حيث أهمية كل منها . ويفتح هذا أمام التربية مستقبلا مغايراً لكل ما عرفته فى الماضى وأنيط بها تحقيقه ، فهى فى إطار هذه النظرة الجديدة ليست منشغلة بالتصنيف والفرز والاستبعاد والاختيار والإنجاح والإرساب ... إلى غير ذلك من آليات التربية المعروفة . وإنما تتكفل التربية التى تتبنى هذه النظرة بتوفير السبل التى تيسر إشباع حاجات الإنسان التى تتفق عليها وذلك بكل السبل والأساليب الممكنة .

وهكذا فى ظل هذه النظرة الجديدة للإنسان ، تنسحب مفاهيم ظلت قروناً طويلة أصناماً تعبد .ينسحب مفهوم التنافس الذى لا يتحقق إلا بتفوق فرد على غيره ومن ثم يضع لبنات الصراع والكراهية والحقد فى نفوس ضحايا التنافس ، وينسحب أيضاً مفهوم الذكاء الذى يجعل البعض أقدر على التعلم والتفوق وإحراز النجاح ، بينما يتعثر غير الأذكياء ويعرفون مصيراً مغايراً ينسحب هذا المفهوم لصالح تربية تؤمن باحتياج الإنسان ،كل إنسان ، إلى الرعاية العاطفية والمعرفية والاجتماعية والعقائدية . احتياج يتطلب من القائمين على بناء الإنسان توفير الإمكانات لإشباع هذا الاحتياج واتخاذ السبل الكفيلة والموصلة إلى ذلك. وينسحب أيضاً مفهوم الامتحان والتقويم الضيق ، لصالح مقاييس جديدة تسمح بمتابعة العمل والبناء الذى تنجح التربية فى إتمامه ، والوقوف

على الصعوبات التي تعترض إشباع الحاجات . وشتان ما بين تربية هذا شأنها وتلك شواغلها ، والتربية التي نعرفها ونعتمد عليها إلى يومنا هذا .

والقضية التي ينبغي أن تشغل التفكير في المجتمع ، هي تحديد حاجات الإنسان الناشئ الذي تتكفل الأسرة ثم المدرسة بتربيته . حاجات هي بمثابة الضوابط الحاكمة لوجهة وسرعة الفعل التربوي .وسوف نرى فيما يلي من فصول أهمية الاتفاق حول حاجات الإنسان المربية من قبل كل الأطراف المشاركة في بناء الإنسان .

ونجاح أي مجتمع في تحديد الحاجات المربية التي يقوم عليها مشروع بناء الإنسان فيه ، هو في الحقيقة نجاح لبلورة الدعامة الرئيسة لفلسفة هذا المجتمع التربوي .

الفصل الثاني : النموذج المقترح

لابد للقارئ من مراجعة ملخص الفصل الثاني من الباب الأول ، حتى يكون مهيأ للدخول إلى هذا الفصل . والفصل الحالي يعرض للنموذج المقترح لتربية ما بعد الحداثة والذي يقيم الفعل التربوي على مقومات أربع : عاطفي ، معرفي ، اجتماعي ، إيديولوجي ؛ يرتبط بكل واحد منها حاجات ثلاث . ففيما يتعلق بالمقوم العاطفي هناك الحاجة إلى الانتماء واعتبار الذات والاستثمار " فلا يمكن للإنسان أن يكبر دون أن يكون منتمياً أو مستفاداً به من قبل محيطه الاجتماعي) ص٦٨

أما الجانب المعرفي فيرتكز إلى حب الاستطلاع الذى هو استعداد لدى كل الأطفال ويتدعم هذا الجانب من خلال التعامل مع حاجات ثلاث : الاستثارة والتجريب والتعزيز .

أما المقوم الاجتماعي الذي يعتمد على قابلية الإنسان للاتصال فيرتكز إلى حاجات ثلاث تسمح له بان يشعر بالتميز عن الآخرين وفى الوقت نفسه بالانتماء إليهم وهى : الاتصال وتقدير الآخرين ووجود بنيات مرنة تؤكد الانتماء إلى المجتمع الأصلي وتسمح فى الوقت نفسه بالانفتاح على الجماعات الأخرى،ص٦٨-٦٩.

أما فيما يتعلق بالجانب الإيديولوجي أي معتقدات الفرد وتفضيلاته ومعاييره في الحكم على الأشياء ، فيعتمد على تنمية حاجة الإنسان إلى قيم الخير والحق والجمال ص٦٩ .

وأهم الخصائص التي يتسم بها النموذج المقترح :

١- مخاطبة كل الأطراف المشاركة في بناء الإنسان : النموذج المقترح لا يختص بالأسرة وحدها بل يتجه إلى المدرسة وأيضاً إلى المجتمع كله ، فنحن حينما نسأل على سبيل المثال : هل الأسرة والبيئة المحلية والمجتمع يستثمر الصغار ؟ أو بمعنى آخر هل هذه الأطراف

الثلاثة تمتلك بحق مشروعاً للمستقبل يخص الصغار الذين هم مسئولية الأطراف جميعاً ؟ ص ٧٠ .

ويمكن طرح ذات السؤال فيما يتعلق بعملية الحفز : كيف تحفز هذه الأطراف الثلاثة قدرات الفرد للسيطرة على البيئة ؟ .... إلى غير ذلك من الأسئلة الكثيرة التي تعنى بجوانب لا حصر لها من السلوك ومستويات متنوعة من الأداء.

٢- تأكيد التفاعلية : من الضرورى أن نكون على بينة بخصوصية هامة لهذا النموذج تتمثل في الجدل الذي ينتظم علاقات كل العناصر فى جميع الاتجاهات . فعلى سبيل المثال تحكم البنية التى توفرها الأسرة لأمن صغارها طبيعة الاتصال الذي ينجحون في تحقيقه مع غيرهم ،وكذلك يحكم شعور الفرد بتقدير الجماعة له اكتساب المعرفة وتقدمه للاكتشاف والإنجاز ، إلى غير ذلك . ويحذر الكاتبان من إعطاء أمثلة أكثر خوفاً من الوقوع في التبسيط التوفيقى ، فالنموذج المقترح مركب غنى بالعلاقات التى لا حصر لها .

٣- استثارة التفكير التشاركي : والنموذج المقترح لا يقتصر على تزويدنا بالإجابة عن السؤال :هل تتوفر لتربية أطفالنا ظروف مواتية لإشباع حاجاتهم وبلوغهم النمو الكامل أم لا ؟ وأهمية هذا السؤال ترجع إلى أنه يجعلنا على بينة من توفر كل ما من شأنه تيسير تكيف الأبناء مع توجهات مشروعنا التربوي . وتلاشى احتمالات ميلهم إلى العنف أو المخدرات ...... إلى غير ذلك . ولكن النموذج يتجه أبعد من ذلك حيث يوفر للآباء والمربين مرجعية مرنة في الإجابة عن السؤال الذي يطرحونه دوماً : هل أربى بطريقة صحيحة ؟ وبالطبع لا يقدم النموذج إجابات نمطية وإنما إطاراً للتفكير التشاركى المجدد للمربيين يساعده على الإجابة عن أسئلة من قبيل: كيف أبدى لابني أنني مرتبط به ؟ ما المشروع الذي لدى بالنسبة لمستقبله ؟ هل يمتلك طفلي مكاناً يسمح له بتحقيق تجاربه ؟ وعن طريق أي قنوات تتواصل هذه التجارب ؟

٤- القابلية للتجاوز : وخاصية هامة للنموذج المقترح هو أنه لا يقدم إطاراً نهائياً لما يجب أن تكون عليه عملية التربية وإنما هو أداة للتفكير المتجدد المتمرد ، ومعنى ذلك أنه قابل لأن يزداد تعقيداً أو يتجه إلى التبسيط وفق التفكير الذي نخضعه له . ويؤكد الكاتبان هذا الملمح حينما يرجعان إلى Popper. K الذي يصف النظرية العلمية أنها شبكة نصنعها نحن

البشر لنحيط بها المجال الذي نهتم به ، ولا يمكننا بالطبع أن نجعل ما نحيط بـه بفضلـها مكافئا للواقع الفعلي ،وهكذا تكون حدود كل نظرية مهما عظمت نتائجها .

ولكي يضرب الكاتبان مثلاً على إمكانية إدخال عناصر جديدة على النموذج ، يستدركان على ما تقدم من حاجات نفسية واجتماعية فيثبتان الآن حاجات تتعلق بالجسم والحركـة للتدليل على مرونة النموذج لقبول عناصر جديدة :

أ- الحاجة إلى العناية بالجسم : فحينما يبدأ الطفل السيطرة على حركاته ويبدأ بالوعى بأجزاء جسمه عن طريق الماثلة مع الآخرين وتصور نفسه فى المرآة يصل فى النهاية إلى الوعى بكيانه الجسمى وبإحساسه بوجوده .

ب- الحاجة إلى الحركة : ويرتبط بالجسم حاجة الصغير للحركة والنشاط وهذه الحركة تعتمد على عناصر ثلاثة :-

- المكان ، وهو الوعاء الذى تتم فيه الحركة ولابد أن يسمح المكان للطفل بالاستحواذ على ما يريد من عناصر المكان وإعادة ترتيب هذه العناصر وفق ما يراه ومن ثم تكون الحركة والوعى بالذاتية .

- الزمان ، وكل حركة لابد من زمن تتم فيه ومن ممارسة الحركة فى الزمان يكتسب الطفل الوعى بزمانه الخاص ولابد هنا أن يسمح للطفل بتكوين الوعى عن زمن الآخرين .

- الدينامية ، وكل حركة تستلزم القيام بنشاط وتحريك الجسم والعضلات وهنا يصاحب الحركة شعور بالثقل أو الخفة .

وهكذا من تفاعل هذه العناصر يتكون وعى الطفل بجسمه وما يرتبط به من إمكانات للحركة والنشاط ص٦٧-٧٧ .

أ- إطار مرجعي :

لقد أراد الكاتبان أن يجعلا من النموذج المقترح إطاراً مرجعياً يوفر للقائمين على أمر بنـاء الإنسان النور الهادى لسعيهم نحو هذا الهدف ،وكما نلحظ من مراجعة مختلف فصول الكتـاب - فإننا لا نصادف مصطلحاً طالما زخرت به الكتابات التربوية وطالما اختلفت حول ما صدفاته الآراء ألا وهو مصطلح فلسفة . ولعل ذلك كان أمراً مقصوداً من قبل الكاتبين لتجاوز الخضم الهائل من الرؤى المتباينة لفلسفة التربية . لقد جعل الكاتبان النموذج المقترح بديلاً لهذه الفلسفة مكتفيان بـه إطاراً يحكم العمل التربوى ويتجدد دون توقف .

ومن الغريب فى هذا الصدد ، التلاقي بين فكر الكاتبين ، والفكر الذي أقمنا على أساسه بنية كتابنا (نحو فلسفة تربوية لبناء الإنسان العربى) المنشور عام ١٩٩٠ عن طريق دار نشر (المعرفة الجامعية بالإسكندرية) . فلقد قدمنا في هذا الكتاب طرحاً جديداً لمضمون فلسفة التربية ، طرح لا يمت بصلة لمعنى فلسفة التربية المعتاد والمتعارف عليه بين رجال التربية . ويكفى مراجعة ما ضمناه فى هذا الكتاب من فهم لفلسفة التربية لنتبين التلاقي شبه التام بين ما ورد عن الكاتبين المعنيين بالدراسة الحالية ، وما أثبتناه من مضمون لهذه الفلسفة . إن القارئ لهذه الدراسة سوف يدهش للتناظر الكامل بين مجموعة الخصائص التى جعلناها تعبيراً عن فلسفة التربية كما نفهمها ، ومجموعة الخصائص التى لخصناها هنا والتى جعلها الكاتبان تعبيراً عن نموذجهما المقترح .

وأكثر من ذلك لقد كان اتفاقنا كاملاً حول ضرورة تحقيق الاتساق بين مختلف الأطراف الفاعلة فى عملية بناء الإنسان . وهذا الاتساق لا يمكن أن يتحقق إلا إذا توفر إطار مرجعى يلتزم الجميع بما يحويه من معايير وتوجهات وأفكار . ولسنا هنا بصدد عقد مقارنات بين ما نؤمن به من فكر وما صادفناه فى الكتاب موضوع الدراسة من رؤى تربوية ، وإنما قصدنا من وراء ذلك أن نؤكد على حقيقة بسيطة وهى : أن القراءة الموضوعية لواقع التربية والرصد الأمين لخصائصها ، يقود بالضرورة إلى نتائج يمكن أن تكون محلاً للاتفاق من قبل المهتمين برصد مستقبل الأنظمة التعليمية .

ب- **النموذج المقترح ماذا يعنى بالنسبة لنا ؟** والنموذج الذي يقدمه الكاتبان ، ليس كما أكدا، صيغة نهائية مغلقة وإنما هو مجرد طرح لعدد من الأفكار الخصبة الموحية التى ننطلق منها لنضيف إليها ونعدل منها وذلك بالتحديد ما أراده الكاتبان ونتفق معهما تمام الاتفاق فيه . فهذا النموذج مجرد مؤتلف يظل دوماً موضوعاً للتجاوز من خلال طرح النقيض له وفق قانون الجدل ، قانون الحياة .

لقد اقتصر هذا النموذج كما رأينا على أربعة مقومات : عاطفى ، معرفى ، اجتماعى ، عقائدى ، يرتبط بكل واحد منها ثلاث من الحاجات الإنسانية ليصير النموذج متضمنا لإثنتي عشر حاجة . وبالطبع حينما نتأمل هذا النموذج نجده خلوا من مقومين نعتبرهما من وجهة نظرنا أسبق فى الأهمية من المقومات الأربع التى يحتويها وهما : الروحى ، البدنى ، وهذان المقومان يكونان مع مقومات النموذج المطروح هنا ، ما أسميناه فى عملنا سالف الذكر : مكونات الذات الإنسانية .

ولعل فى هذه الدراسة دعوة إلى كل المهتمين بضرورة وجود إطار مرجعى يوجه عملية بناء الإنسان فى مصر ، كى يتناولوا بالنقد ما نتحدث عنه فى هذه الدراسة وما سبقها من أعمال لنا ، لقد كان الحرص من جانبنا كبيراً ، حينما صدرنا عنوان كتابنا بلفظة (نحو) على الطابع المؤقت

لأي فكر يطرح على الساحة والذي لابد من تجاوزه من خلال المعارضة والنقد أى من خلال جدل الأفكار والنظريات والرؤى .

والمقام لا يسمح هنا بأن نقدم نموذجاً يتصالح وواقع التربية فى مجتمعنا أو يقدم إطاراً مرجعياً يسمح بتفعيل عملية بناء الإنسان المصري العربي الذي يمكنه المشاركة فى بناء مجتمع ما بعد الحداثة ، ولعل فى الجهد الذى نعكف عليه هنا وغيره بالطبع ، ما ييسر ويحفز عملية التفكير التى نتمنى أن نرى ثمارها على الساحة التربوية دون تأخير .

الفصل الثالث

مكونات النموذج (تطوير وتوضيح)

في هذا الفصل يحاول الكتاب تفصيل محتويات النموذج وذلك من خلال المحاور الأربعة :

أولاً : فيما يتعلق بالجانب العاطفي : أبرز الكتاب ثلاثة مفاهيم أساسية يعتمد عليها تكوين الهوية وهى :

١- حاجة إلى الانتماء أو التعلق : ويدخل الكتاب فى تفصيلات عن أساس هذا الانتماء وهل يستند إلى حاجات فسيولوجية كإطعام الأم لوليدها أو أنه استعداد فطرى ثم يحاول بعد ذلك إبراز أهمية شعور الطفل بالانتماء للبالغين حيث يولد ذلك إحساسه بالأمن ومن ثم الوعي تدريجياً بذاتيته ومن ثم تقبله وانتمائه لأسرته ويؤكد الكتاب على أهمية وعى الوالدين بضرورة أن يتأصل لدى الطفل شعوره بالانتماء ويضرب على ذلك أمثلة من تجارب حية من آباء وأمهات .

٢- التقبل : وهو الحاجة الثانية ، فيمثل ركيزة مهمة لبناء الذات فحينما يحس الصغير بأن له مكاناً في أسرته وأنه متقبل من أفرادها ، فإن ذلك يمثل أساساً نفسياً غاية فى الأهمية بالنسبة لنموه ووعيه التدريجي بذاتيته وفرديته ،وهنا أيضاً يؤكد الكتاب على أهمية معرفة الوالدين للأسباب الصحيحة لإعمال هذا المفهوم حتى لا يتحول التقبل إلى نوع من الحماية الزائدة التي تعوق تبلور الذات .وبالطبع فغياب التقبل أو الإفراط فيه يمثل فقدان الطفل للطمأنينة والإحساس بأهميته ومن ثم تعرضه للتوتر والقلق وبالتالي توقف نموه الطبيعي ويمكن تعريف التقبل (بأنه رضا عن نشاط الطفل ، والاعتراف بحقه في وجود مادي ، وتكريس جزء من الوقت له ثم إعطائه الحق في التنظيم الشخصي المستقل ص٩٣ .

٣- أما الاستثمار : فيعنى مشروع الأسرة الذي تعده لطفلها أى طموحها وآمالها بالنسبة لمستقبله ، وهنا أيضاً لابد من أن ينجح الوالدان فى تحقيق التوازن بين مشروعهما ومشروع الطفل الذى لابد أن يتحدد شيئاً فشيئاً من خلال نموه ، والصعوبة تكمن فى إيجاد القواسم المشتركة بين هذين المشروعين ، مشروع قائم ومعد سلفاً ومشروع بصدد الإعداد

ثانياً : الحاجات المعرفية – الإنجاز :

وفى هذا الجانب نصادف صعوبتين : التأثير الإيجابى أو السلبى للنمو العاطفى على عملية تحقيق الذات ، وصعوبة تحويل المعرفة إلى مهارات ، فعلى سبيل المثال إذا كان الطفل شديد الارتباط عاطفياً فإن ذلك قد يوجهه نحو التطابق مع الآخرين ،ومن ثم يصعب تطوره نحو التفرد والتميز وبالتالي النجاح وعلى ذلك يكون هو الضد للانتماء .

١- الاستثارة : وإذا كان الإنسان يحتاج إلى مثير ليفعل ويبادر فإن حيرته وعدم اتفاقه مع الآخرين وانعدام الاتساق في أفكاره كل هذه قد تكون مثيرات كى يجتهد ليتخلص مما يرتبط بها من قلق وتوتر ، وعلى ذلك يقترح الكاتبان أن تأخذ التربية الأسرية وغيرها فى اعتبارها الحاجة إلى استثارة الطفل ثم الحاجة إلى أن يمر بالخبرة ثم الحاجة إلى تعزيز النجاح الذى يتوصل إليه .وتمثل المثيرات التى يصادفها الطفل عاملاً حاسماً فى نموه وبناء عقله ، فوفق ما يمارسه الطفل من نشاطات ترتبط بالمثيرات المتوفرة حوله يتشكل عقله ، فإن النشاطات الممارسة تتعامل مع استعدادات عصبية وارتباطات عصبية موجودة قبل التعامل مع البيئة ، ومعنى ذلك حينما نتعلم فإننا نثبت تكوينات عصبية قائمة بينما نستبعد غيرها .

وحتى تتم عملية النمو من خلال إشباع الحاجات المعرفية يقترح الكاتبان الأخذ بمفهومين هما :المنطقة الطرفية للنمو والواسطة ، ويقصد بالمفهوم الأول وعى المربى بمستوى الإنجاز الذي حققه الطفل بالفعل من جانب ومستوى الإنجاز الممكن له من جانب آخر ... وهذا التمييز يسمح للمربى بأن يساعد الطفل ، من خلال ما يضعه أمامه من تحديات وصعوبات ومواقف ، على أن يستمر في النجاح والتقدم وتحقيق الإنجاز ، وأما الواسطة فيقصد بها الكتاب أن المربى لا يضع نفسه وسيلة بين المادة المتعلمة والمتعلم وإنما يكون مع المتعلم مرشداً ومساعداً ومدعماً .

٢- التجريب : يرجع الكتاب أصل التجريب إلى القرن السابع عشر معتبراً ذلك توازناً للعقلانية السائدة آنذاك والمتمثلة فى فكر (ديكارت) ، ويعتبر (بيكون) ثم من بعده (لوك) أشهر المؤسسين لهذا التيار التجريبى فإذا ما انتقلنا للقرن العشرين نجد (ديوي) صاحب الخبرة المربية والتى تحمل فى آن : المعرفة والبرهان ،ولا ترى فى الأفكار والنظريات إلا أدوات للفعل ، ثم يأتى بعده (كلاباريد) مؤكداً على وظيفة الخبرة وكونها أساساً لبلورة شخصية الفرد . وفى نفس الاتجاه يأتي (دكرولى) و(ماريا منتسورى) ،وكل هؤلاء يؤكدون أهمية العمل والمرور بالخبرة سواء أكانت معقدة ،أم مصطنعة ،أم طبيعية ، ويجمل الكتاب أهم التيارات التربوية القائمة على التجريب فى :

- التيار الطبيعى (Ethologie) والذي يهتم بدراسة السلوك التلقائي للإنسان أو الحيوان باعتباره سعياً لتكيفه مع بيئته والسيطرة عليها ، وفى هذا التيار ما يتم فى عالم الحيوان يمكن نقله إلى عالم الإنسان .
- التيار السلوكى (Comportementaliste) والتركيز فيه يكون على أساس السلوك الذى يأتيه الإنسان بعد استثارة تضعه فى توتر ،فيأتى السلوك ليعيد التوازن ،والخبرة القديمة تسهم فى دعم الخبرة الحالية ثم يمكن أن يسمح ذلك فى اكتشاف عناصر جديدة تضاف إلى رصيد الإنسان .
- التيار التكوينى Constructiviste ويمثله (جان بياجيه) الذى يرى أن الذكاء يتكون من التفاعل بين الإنسان وبيئته من خلال عمليتى التمثيل والتكيف، وما يحدث هنا هو الانتقال من المحسوس إلى المجرد ومن الفعل إلى التفكير .
- التيار الإنسانى Humaniste ويؤكد على أن الدلالات التى يعطيها الإنسان للخبرة التي يمر بها هي الأساس فى تكوين ذاتيته أو هويته .

٣- التعزيز : ويعرض الكتاب هنا لمفهوم التعزيز الذي ابتكره (ثورنديك) أبو المدرسة السلوكية ، ويعرض لأساسه وهو أن السلوك يمكن أن يتدعم كما يمكن أن يضعف تبعاً لما يرتبط به من تعزيز : إثابة أو عقاباً .

- والتعزيز يتم فى التنشئة الاجتماعية أى اكتساب معايير وقيم الجماعة ويدخل هنا (التصور المسبق) لما يرتبط بالسلوك من نتيجة وهذا (التصور المسبق) يمثل بداية

جديدة للدافعية الذاتية ،والتى تقوى حين يكون الرضا هو الجزاء بـالفعل فـى مقابل الدافعية الخارجية حيث يكون الجزاء المادي أو المعنوي بمثابة التعزيز الخارجي.

- التعزيز الذاتـى : وهـو ميكـانيزم يتكـون حينمـا يبـدأ الفـرد فـى تكويـن اتجاهـات إيجابية نحو السلوك المرغوب فيه ،ومن ثم يكون التعزيـز ذاتيـاً وهـو أمـر فـى غايـة الأهمية للتربية .
- وإدراك علاقات السببية بين السـلوك أو النتيجـة أو التعزيـز علـى جـانب كبـير مـن الأهمية حيث يدعم هذا وعـى الفـرد بإمكاناتـه وقدراتـه ممـا ينعكـس إيجابيـاً علـى سلوكه وذلك بخلاف غيبة الوعي بعلاقات السببية ،ومـن ثـم يكـون الفـرد عرضـة إلى التفسيرات الغيبية والحظ والصدفة ... إلى غير ذلك مما يفقد الثقة .
- التعزيز بالاقتداء : وهنا يتعزز السلوك ليس بمـا يحـدث للفـرد شـخصياً وإنمـا بمـا يستدخله من تجارب الآخرين الذين يمارسون سلوكاً مشابهاً ويحققون ذات النتائج .

ثالثاً : الحاجات الاجتماعية – الاستقلالية .

التطبيع الاجتماعي والتفرد :

ويحاول الكاتب فى هذا الموضوع إبراز خصائص عملية التنشئة الاجتماعيـة التـى هـى فـى نفس الوقت بناء الذات المتفردة ، وهذه العملية يمكن أن نميز فيها ثلاثة أبعـاد لفـهم طبيعتـها : التكامل ، التعرف على الذات ، الإبداع ،فالتكامل يعنى توحد وتكامل أنماط التنشـئة في منظومـة تتسق وأهداف وقيم الجماعة ،والتعرف علـى الـذات يعنـى محاولـة الفـرد أن يتبـين صورتـه مـن خلال ما يكونه الآخرون عنه ، وأما البناء فيعنى محاولة الفـرد أن يستدخل الخـبرات والنمـاذج المقنعة له ويعيد صياغتها بشكل مبدع .

والحاجات الاجتماعية تنقسم إلى :

١– الحاجة إلى الاتصال : والاتصال يعتمد علـى آليـات كثـيرة ، اللغـة واحـدة منـهـا ، وعمليـة الاتصال تبدأ مع الأسابيع الأولى من حياة الفـرد ، فعلاقـة الوليـد بأمـه عـن طريـق الإرضـاع واللمس هي بداية الاتصال الذي يعتمد عليه نمو الطفل ،وحينما تبدأ اللغـة كآليـة للاتصـال فإن فاعليتها في دعم اتصال إيجابي ، يعتمد على عوامـل كثـيرة : ففـى الأسـرة التـى يكـون فيها الأبوان مسيطرين يتجـه الاتصـال اللغـوي رأسـياً مـن أعلـى إلى أسفل ،وهـو مـا يفقد

الاتصال ثراء التربية الممتدة ، وفى الأسرة ذات التركيب المرن يكون الاتصال أفقياً مما ييسر أن يكون للطفل دور إيجابي ، ومعنى ما تقدم هو أن الطفل يظل محكوماً في استخدامه اللغة أداة اتصال بنمط الاتصال اللغوي الذي عرفه في أسرته .

٢- تقدير الذات : ومن أهم الحاجات الاجتماعية حاجة الفرد أن يكون متقبلاً من الآخرين محبوباً وله قيمة في الجماعة التي ينتمي إليها ، ولابد هنا أن يكون تقدير الإنسان بغير مبالغة ،وأيضاً بغير إهدار لحقه في التقدير ، وأيضاً يحكم إحساس الطفل بتقدير الآخرين له في أسرته كل ما يلي ذلك من تربية، وهناك عدد من المداخل لفهم تقدير الذات .

- المدخل التفاعلي : ويفسر تقدير الإنسان لذاته على أساس من المواقف التي تضع الفرد في مواجهة الآخرين وما يؤكده هؤلاء لديه من تقدير وعدم تقدير من تقبل وعدم تقبل ، ووفق هذا المدخل تكون خطورة التصور الذي نكونه عن الطفل ونعكسه له من خلال علاقاتنا به فيستبطنه ويتصرف على أساس من هذه الصورة ،وفى هذا بلور **H. Becker** نظريته المعروفة باسم **Theorie de letiquetage** (الوسمية) وتعنى أن الفرد يتصرف وفق **E tiquette** أى البطاقة التي نلصقها وتحمل تقديرنا له .
- مدخل التحليل النفسي : ويرى أن أساس تقدير الذات هو علاقة الطفل بأمه باعتبارها موضوع التقدير ، وعلى أساس من هذه العلاقة ينمو تقدير الطفل لنفسه .
- مدخل رأس المال الرمزي : ويعتمد على نظرية **P,Bourdieu** ومؤداها أن الإنسان ينتمي إلى كيان اجتماعي يستحوذ على رأسمال اقتصادي ، رأسمال اجتماعي ورأسمال ثقافي ، رأسمال رمزي ،وهو محصلة رؤوس الأموال السابقة حيث يعبر عن الهيمنة أو الخضوع وعلاقة تقدير الذات بالنجاح المدرسي لا تحتاج إلى برهان فهي أساسية للنجاح والفشل .

٣- وجود بنيات ضابطة للسلوك : وحاجة الإنسان إلى وجود حدود ، قواعد ، مسموحات ، محرمات ، علامات هادية .....إلى غير ذلك من الثوابت التي يستلزم وجودها حتى يتحقق الأمان والطمأنينة النفسية للإنسان ، وهنا أيضاً تنشأ مشكلة نوع هذه البنيات وعما إذا كانت تسمح بالنمو الصحيح للإنسان أم تمثل قيودا على حركته ومبادرته ، والأساس في وجود هذه البنيات هو النجاح فى الابتعاد عن الأطر التسلطية **autoritaire** وأيضاً عن الأطر المتساهلة **Permessife** والاتجاه نحو الأطر الحاكمة المعقلنة **Autorotatifs** وعند

المحللين النفسيين يمثل (الأنا) الأعلى النواة الأولى للبنيات الحاكمة للسلوك ، ومن ثم يتوقف على نوع الأنا الذي يتكون ، صحة أو اعتلال التربية التي يتلقاها الناشئ ، والتربية المدرسية بما تفترضه من أطر ونظم وحدود تسهم إما في تأكيد تبعية الناشئ للنظام الخارجي ومن ثم إضعاف مبادرته وحريته ،وإما تسهم في تأكيد استقلاليته من خلال احترامه للنظام باعتباره ضرورياً للأداء الفردي وللتعامل مع الآخرين ،وأهم من ذلك كله باعتباره أساساً لإمكانية التنبؤ بما يحدث في المستقبل .

٤- الحاجات إلى القيم – العقيدة :

- الخير والحسن :

يناقش الكتاب هنا حاجة الطفل إلى نسق قيمي يوجه سلوكه نحو التفرقة بين الخير والشر ، الحق والباطل ، الجميل والقبيح ، وهذه الحاجات القيمية تعكس بالضرورة معايير المجتمع ومثله العليا ومن ثم تعتبر التنشئة الثقافية (Encultration) أهم عنصر في عملية التربية حيث يتحدد من خلالها الحد الفاصل بين الواجب والحرية ،ويؤكد الكاتبان أهمية القيم واستحالة الحياة بدونها ،والمشكلة هنا هي كيف تتم عملية التنشئة الثقافية وتشريب الأطفال قيم ومثل ومعايير مجتمعهم وتتلخص وجهة نظر الباحثين في هذا الصدد : لابد من تدخل البالغ الذي يحدد للصغير غاية يتحرك نحوها ويمده بالمعرفة اللازمة والتفسيرات الضرورية لما يطلب منه ثم يهيئ له فرصة العمل والسلوك وفق ما توفر له من معرفة .

ويحاول الكاتبان التفرقة بين الأخلاق (Morale) والخلق (Ethique) والخط الفاصل ، من وجهة نظرهما بين هذين المفهومين أن الأول يعبر عن الأوامر والنواهي المطلقة التي تلزم الجميع دون حاجة إلى مناقشة أو اعتراض ، بينما يعبر الثاني عن رؤية شخصية لفرد أو لجماعة يحدد على أساسها السيئ والحسن .

وهذه التفرقة مهمة ،حيث تكون الأخلاق في عملية التنشئة الثقافية بمثابة المعرفة العامة التي تلزم الجميع بينما يمثل الخلق التباينات فيما يتعلق بالموقف من القضايا المتغيرة والمتجددة (الحرية الجنسية) مثلاً ، فالمؤيدون والمعارضون لها هم في النهاية متفقون حول المبادئ الأخلاقية الكلية : (الحب خير والقتل شر) .

- قيمة الحق ،يعرض الكاتبان وجهة نظرهما فيما يتعلق بالحقيقة والتي لا وجود لها إلا بشكل غير مؤكد ، فالحقيقة المطلقة هي صنو للشمولية ومن ثم النقيض للديمقراطية ، ويؤكد الكاتبان أن التفكير فيما يعرض علينا من حقائق أساسي حتى نطمئن إلى ما يعرض علينا فالشك أبعد من أن يكون معوقاً للتفكير ، بل هو يغذى التفكير ويحركه ويمنعه من أن يركن إلى السكينة مع أية تأكيدات كائنة ما كانت ص١٨٣ . وعلى ذلك فإن تربية الطفل على الصدق تعنى مساعدته على التفكير والمناقشة والرفض والحوار والقبول ليقبل بنفسه ما يراه صادقاً ويقف أيضاً على ما هو كاذب .
- قيمة الجمال : وصعوبة تربية الذوق الجمالي تأتى من أن الأسرة تضع اللبنات الأولى من هذا الذوق ومن ثم فإن المدرسة تواصل ما تم في الأسرة أو تبتعد عنه وفى هذه الحالة الأخيرة يحدث انقطاع بين قيم الطفل والقيم السائدة في المدرسة .

وتنمية الذوق الجمالي ممكنة من خلال مساعدة الطفل على فهم مواطن الجمال وكذلك إلقاء الضوء على الجوانب الخفية ،وأيضا إبراز الأعمال التي تشد الطفل وتستثير عنده اللذة عندما يشاهد أو يسمع أو يلمس العمل الجميل .

وينهي الكتاب هذا الفصل بتوضيح الارتباطات بين الحاجات الإثني عشر: ثلاثة ثلاثة ،ثم اثنين اثنين .

- فهناك ارتباطات بين القبول والتجريب والاتصال ؛ فالطفل المرتبط بأمه يستشعر الأمان يبدأ في التعرف واختبار ما يحيط به ثم يكون بذلك أيسر للدخول في علاقات مع غيره .... وهكذا
- القبول والتعزيز وتقدير الذات : هذه الأبعاد الثلاثة هي أساس تصور الإنسان عن نفسه ؛ من هو ؟ فحينما يكون الإنسان متقبلا فإن ذلك يساعد على التعزيز الإيجابي للسلوك المرغوب فيه ،ومن ثم يستحوذ على تقدير الآخرين أي تقدير الذات وفي الحالة المعاكسة يكون الرفض والتعزيز السلبي وعدم تقدير الذات ،ويكون الاستبعاد أو إحساس الفرد بعدم الانتماء للجماعة وهذا هو ما يحدث أيضا في حالة الفشل الدراسي .
- الاستثمار والحض والبنيات : والمشروع الذي يعده الآباء للصغار يحتاج بالضرورة إلى دفعهم نحو تحقيقه ،وهذا يتطلب بالضرورة وجود حدود أو ضوابط أو بنية تنظم الجهد . ويعود الكاتبان هنا إلى ما سبق ذكره عن بنية الأسرة الجامدة والمتساهلة والمعقلنة .

أما عن الارتباطات المثنى مثنى :

- **الانتماء والحضن : فالطفل المنتمي مطمئن ومن ثم يستقبل الاستثارة .**
- **الاستثمار والتقبل : ومشروع مستقبل الطفل يعني أنه جزء أصيل في بنية الأسرة .**
- **الاتصال وتقدير الذات : ونجاح الاتصال مرتبط بتقدير الذات وانعدامه يعني غيبة الثاني ومن ثم العزلة .**
- **البنيات والاتصال : وطريقة الحوار أي الاتصال مرتبطة بالتنظيم الاجتماع أسري .**
- **الاستثمار وتقدير الذات : وتقدير الذات أساسي لتحقيق مشروع المستقبل ، وضعفه سلب لهذا المشروع .**
- **تقدير الذات والبنية : وتحكم البنيات الأسرية تقدير الإنسان لنفسه بما تنتجه من علاقات مع الآخرين ومن حرية أو قهر للطفل .ص٧٩- ص١٩٦**

*****

أ- النموذج بعمل : وفي هذا الفصل الكبير ، يقدم الباحثان بياناً عملياً لتربية تنطلق من توجهات نموذج الحاجات الإثني عشر . ولا ينبغي أن نرى في مضمون هذا الفصل تكراراً لما سبق عرضه عن النموذج في فصل سابق ، فالأمر هنا مختلف حيث يجتهد الكاتبان لتمكين القارئ من لمس بعض التطبيقات المهمة للنموذج المقترح .

وفي الحقيقة نصادف هنا توظيفاً ذكياً لمختلف المبادئ السيكولوجية الراسخة في ممارسة تربوية سهلة الإدراك بل يعايشها الآباء في خبرة كل يوم . وبنفس هذا الاهتمام من الكاتبين لتقديم مؤتلف من الأفكار لا يخاصم أية نظرية ، يقدم الباحثان القوانين التربوية التي ينبغي أن تحكم عملية بناء الإنسان : فإذا كان الانتماء مبدأ نفسياً أبرزته الدراسات السيكولوجية ، فإن تحققه يخضع لقانون تربوي هو التوسطية أو التوازن بين التفريط والإفراط ؛ فالإسراف في تأكيد الانتماء ، خطأ يفسد الاستقلالية وتأكيد الذات الفردية ، وإهمال تحقيقه يؤدي إلى الإحساس بالغربة ومن ثم الضياع واستحالة التكيف مع الجماعة .

ويستطيع القارئ قياساً على المثل السابق ، أن يلمس خصوبة الأفكار المتضمنة في هذا الفصل والتي أوجزناها هنا دون إخلال بمضامينها ، مع بقية الجوانب الأخرى .

ففي الجانب المعرفي على سبيل المثال وتحديداً ما جاء عن الحاجة إلى التعزيز ، يجد القارئ أنماطاً من هذا التعزيز تم عرضها في لغة يفهمها كل إنسان مما يسمح بالإفادة منها وتوظيفها في

عملية التربية أينما تمت . ولا نود أن نصادر هنا على مختلف الإيحاءات المتضمنة في النص ، بل نفضل أن يتعرف إليها القارئ بنفسه .

ب- **تجسيد الخواص** : ومن المزايا التي تجدر الإشارة إليها في مضمون الفصل الحالي ، ما حاوله الباحثان من تحويل خصائص النموذج التي سبق الحديث عنها إلى حقائق ملموسة أو لنقل إلى خصائص جسدتها أمثلة حية . فنحن نصادف بعد أن فرغ الكاتبان من استعراض عناصر النموذج مطبقة وموظفة ، شرعاً في تعداد أمثلة حية لإحدى خواص النموذج ألا وهي : التفاعلية . فمع نهاية الفصل ، نجد هذه التفاعلية وقد تحولت إلى علاقات أخذ وعطاء ، تآزر وتنافر ، تضافر وتباعد بين الحاجات الإثنتي عشر . فهناك كما أوجزنا في ملخص الفصل : العلاقة ذات الأبعاد الثلاثية التي تجعلنا نلمس مختلف الاحتمالات بين مختلف الحاجات منظوراً إليها ثلاثة ثلاثة . وكذلك العلاقة الثنائية بين حاجة وأخرى . ومن المفيد هنا أن نؤكد على ضرورة قيام القارئ بدوره ، من خلال شيء من الرياضة العقلية ، برصد احتمالات أخرى لا حصر لها بين هذه الحاجات سواء أخذناها مثنى مثنى أم ثلاثة ثلاثة . ومثل هذا التدريب العقلي قد يفتح أمام الباحثين في التربية آفاقاً رحبة لسبر أغوار شبكة العلاقات المعقدة التي تنتظم تفاعل هذه الحاجات .

جـ- **خطاب آخر** : وإذا كان المتلقي لخطاب الكتاب موضوع الدراسة الحالية هو المختص في التربية بشكل أساسي ، فإن هذا الكتاب يطرح علينا نحن المختصين في التربية أن نعيد صياغته في خطاب جديد نتوجه به هذه المرة إلى الآباء والأمهات أو إلى الأسرة . وهذه الفكرة التي تراودنا هنا استلهمناها الكتاب حيث تأكدت لدينا القناعة ونحن نطالعه ، بأن العمل كله رهن بما يتم في الأسرة أولاً ؛ فاللبنات الأولى التي تنجح الأسرة في وضعها أساساً لشخصية أبنائها ، تحكم ما يلي ذلك من بناء . وهذه الحقيقة يعرفها كل مشتغل بالتربية بل لا يختلف أحد من المربين على صحتها . ولكن الأمر المدهش هو ضآلة الجهود التي تتجه إلى تثقيف الأسرة تربوياً ، ولا يمكننا أن نعتبر ما يتم في هذا الصدد من ممارسات فولكلورية تمتلئ عادة بالأفكار الخاطئة والتي نصادفها عادة في أجهزة الإعلام ، من بين هذه الجهود التي نتحدث عنها هنا .

فما نتحدث عنه هنا وأكدته لدينا قراءة الكتاب موضوع هذه الدراسة ، هو مسئولية تنتظر من يتصدى لتحملها دون انتظار أو تردد ، مسئولية صياغة خطاب تربوي بلغة مألوفة تحمل إلى الأسرة أينما كان موقعها ، المبادئ التربوية التي يجب أن تنظم جهدها وسعيها لتربية أبنائها . ما أحوجنا هنا في مصر إلى مثل هذا الخطاب الذي لابد أن يتخذ هنا في مصر مكانة يليق به ليس فقط فيما يوجه من تثقيف للأسرة القائمة بالفعل وإنما أيضاً في برامج تعليم وتربية شبابنا . وما أكثر ما تحوي هذه البرامج من معلومات وأشياء لا قيمة لها في حياة شبابنا الحاضرة والمستقبلة .

إننا نحلم هنا بتربية مستمرة توجه للأسرة المصرية ، والأشكال التي يمكن أن تأخذها هذه التربية لا يمكن حصرها ، تربية تخاطب الآباء ، والأمهات بلغة سهلة لا التواء فيها . تربية تشغل نفسها بتقديم إجابات عملية واقعية على مئات الأسئلة التي تشغل الأسر دون أن يشغل أحد نفسه بتقديم إجابات حقيقية لها . تربية تسعى إلى تجديد الفكر الذي يحكم ممارسات الآباء والأمهات مع أبنائهم ، بصفة منتظمة ونحسب أن انعدام هذا التجديد أو تأخره في ظل ما نحياه اليوم من ثورة معلوماتية وثورة للاتصال ، لهو بمثابة التخلف عن اللحاق بالألفية الثالثة ،وبالثقافة الكونية التي تطل علينا من كل حدب وصوب . ولا نود أن نستطرد هنا في تأكيد خطورة إهمال هذه الدعوة إلى تنظيم تربية مستمرة للأسرة المصرية ، وهي تربية غائبة تماماً اليوم ، واعتبار هذا التنظيم جزءاً أصيلاً من مشروع بناء الإنسان المصري الذي نحلم به مبدعاً ، حراً ، مفكراً واعياً ، مشاركاً في حركة مجتمعه ، صانعاً تاريخه ... إلى غير ذلك من السمات التي طالما كثر الحديث عنها دون أن يتحقق أي منها .

****

الباب الثالث : تربية ما بعد الحداثة

الفصل الأول : التشبع بالثوابت الثقافية La Pédagogie d`impregnation

التشبع : ويتعلق الأمر بحقيقة لم تهتم بها الأبحاث إلا منذ السبعينات في أمريكا والثمانينات في أوروبا وهي ما يستدخله الفرد من ثقافة تربوية : طرق للتفكير وقيم ، وأساليب سلوكية هي بالتحديد ثقافة أسرته وبيئته الاجتماعية الأولى وهذه الثقافة التربوية تتحول بعد تشرب الفرد لها إلى استعدادات تظل معه وتشكل طريقته في التربية ونظرته إليها حينما يبدأ في ممارستها على غيره من الأفراد . والأمر الخطير هنا هو تحول هذه الثقافة المكتسبة إلى شيء أشبه بالطبيعة الثانية للفرد ، طبيعة غير موُعى بها .

ولقد عبر P.Bourdieu عن هذه الحقيقة حينما تحدث عما يسميه (Habitus) والذي يمكن ترجمته (التعويد) . ويصدق هذا المصطلح على النظام اللاشعوري للفرد من : القيم ، المعايير ، طرق التفكير ، أساليب التعامل ... نظام يعبر عن خصوصية الجماعة الأولى التي نشأ فيها الفرد ، ويستخدم Bourdieu مصطلح (Éthus) ليخص من هذا النظام القيم تحديداً

ويتجه الإنسان في سلوكه التربوي إلى إخراج رصيده المختزن من التربية الأولى ؛ فالآباء الذين يسيئون معاملة أبنائهم يكون احتمال تعرضهم لسوء المعاملة صغاراً ، كبيراً جداً . والمعلم أيضاً تتشكل ممارسته التربوية وفق خصوصيات تربيته الأولى . ويعني ذلك أننا نمارس التربية ونحن محكومين بما عودنا عليه صغاراً من تربية ، وبما نكتسبه عن وعي من التربية الجديدة . وبتعبير آخر فإن ممارستنا التربوية هي محصلة قوتين ؛ إحداهما غير موعى بها والأخرى واعية . والسؤال هل يمكن تغيير الأولى لصالح الثانية ؟

الفصل الثاني : أية تربية لأية حاجة

في هذا الفصل ربط للحاجات التسع الأساسية بتسع أساليب للتربية ، الثلاث حاجات الباقية تخدمها كل هذه الأساليب .

١- الانتماء : الخبرة الإيجابية :

والحاجة إلى الانتماء تقوم عليها تربية الخبرات الإيجابية . وإذا كنا هنا بصدد حاجة عاطفية فإن إشباعها أساسي لنمو الطفل في مختلف أبعاد شخصيته الأخرى . فالمدرسة

حالياً مكان منفر لا يشعر فيه الأطفال بالانتماء ومن ثم لا يتحقق إشباع هذه الحاجة الأساسية . ولابد أن تتحول المدرسة إلى بيئة تيسر هذا الانتماء . انتماء الطفل إلى زملائه ، إلى مدرسيه ، وهي خطوة ضرورية كي تتم التربية على أساس من السعادة والمرح والبهجة . ويربط الكتاب بين تربية الخبرات الإيجابية وتربية التحليل النفسي التي تحترم حاجات الطفل الطبيعية وإن كانت تهذب من طرق إشباعها عن طريق الإعلاء والنقل المؤقت للطاقة : فالـ(هو) يسعى إلى إشباع ما يعتمل فيه من دوافع كامنة والـ (أنا) يحاول فهم ما يمكن إشباعه وما لا يمكن في حدود الأوضاع الاجتماعية . والمدرسة حينما تأخذ بتربية الخبرات الإيجابية تكون مسئولة عن إشباع حاجات الطفل ويسمح فقط للإحباط العادي الذي يقبله الطفل في إطار ما يستشعره من حب وانتماء ولا ينبغي أن يصل الإحباط إلى الحد المرضي . ويتطلب ما سبق أن تغير المدرسة من أوضاعها الحالية التي تجعلها كياناً تتمحور خطة الدارسة فيه حول "تخطيط المواد الدراسية وتكنولوجيا التعليم والتقويم ، تاركة جانبا مفاهيم العاطفة والتفتح والعلاقات لصالح مفاهيم العائد والفاعلية والمنافسة" . ص٢١٣

والنشاطات المرتبطة بالتربية الإيجابية لابد أن تكون "ذات معنى للمتعلمين وترتبط بشواغلهم واهتماماتهم الحاضرة وهذا أهم مقوم للتقدم والدخول إلى الثقافات الأخرى" ص٢١٥ . ولابد أن يستشعر التلاميذ في مناخ المدرسة الجديدة الثقة "باعتبارهم جماعة مترابطة وأيضاً يستشعر كل واحد منهم الثقة باعتباره فرداً ، فكل تلميذ له حساب ولا يمكن أن يمحي أي واحد منهم" .ص٢١٥

ما الخبرات الإيجابية ؟ ودون تحديد لخبرات بعينها يستعرض الكتاب عدداً من المبادئ يردها إلى G.Snydres يمكن أن تكون المبادئ الحاكمة لمختلف الخبرات الإيجابية التي تسمح بالتعلم في جو من المرح والبهجة :

- بهجة الاختيار حينما يكون للتلاميذ حق اختيار وتنظيم مشروع التعلم .
- بهجة الفعل وتتحقق بتيسير المشاركة الفعلية للتلاميذ في شئون الحياة لتحقيق نتائج طيبة .
- بهجة الانفتاح على الدنيا حينما نضع التلاميذ في احتكاك مع العالم الخارجي .

- بهجة العمل مع الجماعة وهي تحقق علاقة جيدة بين الطلاب من جانب وبينهم ومعلميهم من جانب آخر .
- بهجة العلاقات الجديدة مع المدرس والقائمة على الشراكة بدلاً من التقويم صـ٢١٩ .

والخبرات الإيجابية مهمة أيضاً في التربية الأسرية التي تحكم ما يليها من تربية . فالأسرة بما توفره من خبرات من هذا النوع : حفلات ، خروجات ، رحلات ، مشروعات ... الخ ، تدعم لدى أطفالها إحساسهم بالارتباط وبالحب ومن ثم ينمون نمواً طبيعياً . والذكريات الطيبة التي تظل مع الأطفال تكون بمثابة دوافع لسلوكهم في المستقبل . ولا يعني الحديث عن الخبرات الإيجابية استبعاداً تاماً للخبرات السلبية ، فهذه الأخيرة لها أهميتها حيث تحدد الحد الفاصل بين ما نحب وما لا نحب .

والخبرات الإيجابية كتربية تبدو في مجتمع اليوم الذي تقطعت فيه الأواصر وأصبح الناس يعيشون في عزلة وغربة وتهميش ، ذات أهمية قصوى . فمجتمع اليوم يحتاج إلى جهود تربوية تبني على الخبرات الإيجابية : التواصل والتآزر والنجاح الجماعي والعمل المشترك ... إلى غير ذلك مما يعيد التلاحم وارتباط الإنسان بالآخرين ، بشيء يحبه ، بفكرة يعتقد بصحتها ... تبدو في مجتمع اليوم الذي تقطعت فيه الأواصر وأصبح الناس يعيشون في عزلة وغربة وتهميش ، ذات أهمية قصوى . فمجتمع اليوم يحتاج إلى جهود تربوية تبني على الخبرات الإيجابية : التواصل والتآزر والنجاح الجماعي والعمل المشترك ... إلى غير ذلك مما يعيد التلاحم وارتباط الإنسان بالآخرين ، بشيء يحبه ، بفكرة يعتقد بصحتها ... إلى غير ذلك .

٢- التقبل : التربية الروجرية (التربية غير الموجهة)

وينسب الكتاب هذا النمط من التربية ، والتي من بين أنصارها Maslow وGourdon ، إلى Carle Rogers في كتابه Liberté Pour Apprendre وهذا القس الذي هجر الكنيسة تتلمذ على يد Kilpatrick أخذ عن Dewey مفهوم الخبرة وعن أستاذه مفهوم النمو وكون نظرية خاصة به عن "التربية غير الموجهة" . وترتكز نظريته في التربية على مجموعة من المبادئ وعلى دور متميز للمعلم صـ٢٢٥.

أولاً – المبادئ :

أ- الإنسان لديه استعداد للتعلم الذي تصحبه بالضرورة آلام يلاشى أثرها ما يصحب التعلم من لذة .

ب- التعلم الصحيح ينصب على موضوع يجد فيه المتعلم علاقة بمشروع حياته الخاص ولذا فالمعلم مطالب بأن يساعد تلاميذه من خلال موضوعات لها معنى ودلالة بالنسبة لهم.

ت- التعلم الذي يترتب عليه إعادة ترتيب الأنا أو إعادة النظر فيها ، نتيجة لقبول الآخرين ، يمثل تهديداً ومصدراً للقلق الموجع .

ث- هذا التعلم المهدد "للأنا" يمكن قبوله بسهولة حينما تختفي من بيئة التعلم المخاوف والتهديدات لتتحول هذه البيئة إلى محيط مشجع ، متفهم ، باعث على الثقة ويعني ذلك في المدرسة غياب الدرجة ودعوة المتعلم إلى التقويم الذاتي .

ج- الإهانة ، السخرية ، الإقلال من شأن الشخص ، الغضب والاحتقار كلها عوامل مهددة للذات وينبغي استبعادها من مجال الخبرة المربية .

ح- التعلم الجيد يتم من خلال الفعل ولذا لابد أن نضع التلميذ في مواجهة مشكلات عملية وأخلاقية وفلسفية .

خ- تسهل عملية التعلم إلى درجة كبيرة حينما يكون التلميذ مسئولاً عن اختيار موضوع التعلم وطريقته والتعبير عن صعوباته

د- التعلم الذي يتم اختياره ذاتياً وتحتشد فيه ذاتية الفرد وذكاؤه هو التعليم ذو الأثر الباقي والذي يترتب عليه ازدهار المتعلم .

ذ- التقويم الذاتي هو طريق الفرد نحو استقلالية العقل ، والخلق والثقة بالنفس ، والشخص الذي يظل معتمداً على تقويم الآخرين يبقى تابعاً أو متمرداً .

ر- التعليم الضروري للمجتمع اليوم هو التعليم الذي يستطيع فيه الفرد أن يدمج في عملية التعلم التغيير بشكل يجعل هذا الفرد طاقة مجددة دوماً .

ثانياً – دور المعلم :

ودور المعلم في هذه التربية يرتكز على قيامه بما يلي :

أ- إعطاء الثقة للتلميذ باعتباره ذاتاً متفردة وللمجموع باعتبارهم وحدة .

ب- والمعلم الميسر لا يضع أقنعة وإنما يكون هو نفسه مع تلاميذه ، كتاباً مفتوحاً يعبر لهم عما يعتمل في صدره من قلق ومن تفكير ، ولا يكون في سلوكه أي تناقض بين "الأنا الأعلى" و "الأنا" .

ت- والمعلم الميسر يتقبل تلاميذه كما هم كل منهم قيمة في ذاته ، يتقبلهم ويتفهم فكرهم ومشاعرهم وصعوباتهم ويتقبل أن يكونوا مختلفين عنه . وأهم من ذلك كله يوفر مناخاً تربوياً مليئاً بالمثيرات : وثائق ، مواد ، أشخاص ، زيارات ، مواد معينة بل أنه هو نفسه يكون واحداً من بين هذه المثيرات حينما يرى فيه تلاميذه مستشاراً ناصحاً ، مرشداً ... ص ٢٢٨

ث- وهذه الاستراتيجيات السابقة لا تعني أن كل شيء مخطط له وإنما تعني قدراً من التنظيم الضروري لكي تشيع الطمأنينة في الموقف التعليمي الذي يظل في إطار التربية الروجرية ، موقفاً نامياً ومتجدداً بصفة دائمة ، وهذا ما جعل اسم التربية "غير الموجهة" لصيقا بنظرية Rogers .

وفي الحقيقة إن النقد الذي يوجه إلى هذه النظرية واصفاً إياها بعدم الانضباط إنما هو نقد كاريكاتوري يفتقد إلى الفهم العميق لها . فالتربية الروجرية حين تترك الحرية للتلميذ الذي يتقبله معلمه كما هو إنما تساعده أن يكون في غنى عن الدفاع وعن الهجوم ومن ثم يكون أكثر التصاقاً بمشروعه التربوي الذي ينخرط فيه ، والمعلم لا يفقد ذاته ولا قيمه وإنما يظل محتفظاً بذاتيته معطياً لتلاميذه نموذجاً قد يجدون فيه معان كثيرة يتوحدون معها طواعية .

- التربية الروجرية والأسرة :

وإذا كانت هذه التربية تفرض نفسها على المدرسة فإنها بنفس القدر تسمح للأسرة بتربية قوية لأبنائها . فبناء الذات الواعية يتم في إطار هذه التربية بشكل فعال حينما يكون الطفل إيجابياً في علاقته بأفراد أسرته بانياً ذاته من خلال العلاقات الجيدة التي تربطه بهم وبفضل المناخ التربوي الذي يتسم بالحرية المنضبطة وبالطمأنينة غير المكبلة للمبادرة والابتكار ... الخ .

- التربية الروجرية والمجتمع :

ولعلنا ندرك مدى حاجة المجتمع إلى تبني هذه التربية التي تقوم على اعتبار الإنسان قيمة في ذاته ،والنظر إليه باعتباره كائناً قادراً على أن يملك زمام أمره وأن يقرر مصيره باختياره

وبأنه قادر على التعلم وبناء شخصية متفردة تتعامل مع الآخرين ولا ترفضهم وهذا كله رهن بتوفر البيئة التربوية التي تسمح بالتفتح والازدهار للفرد في إطار من الانضباط غير المكبل للحركة

٣- الاستثمار : تربية المشروع :

يبدأ الكتاب بتأصيل مفهوم المشروع ويرد ظهوره إلى العصور الوسطى عندما بدأ المجتمع فن العمارة حيث يكون التصور لما يراد تشييده ثم يلي ذلك التنفيذ . ويتتبع تطور المفهوم ليصل إلى الوقت الحاضر حيث تتعدد المشروعات بين اجتماعية واقتصادية وسياسية.

ويعرف Boutinet عام ١٩٩٣ المشروع ؛ بأنه سبق للحاضر نحو المستقبل وتصور لهذا المستقبل وللفعل الموصل إليه . وبهذا يكون المشروع متضمناً : الحلم واليوتوبيا والخيال والرغبة .

ويعرف Jonnaert عام ١٩٩٣ المشروع ؛ بأنه تصور واعٍ للمستقبل يتضمن رصداً ويتضمن أيضاً تنظيماً لبلوغ هذا القصد وأيضاً عملية تقويم وعملية ضبط . ولا يختلف تعريف Ardoino عام ١٩٧٧ عما سبق حيث يركز على بعدين في المشروع : القصد والتنظيم .

ويميز Le Grain عام ١٩٨٥ أربع مراحل في المشروع التربوي الذي تحشد فيه قوى الدارسين لبلوغ أهداف محددة عبر أفعال مخططة تتم في المستقبل ، وهذه المراحل ، ظهور المشروع – اختياره – تحقيقه – تقويمه .

والمرحلة الأولى هي تعبير عن الاحتياجات التي تستشعرها المجموعة لتنفيذ مشروع بعينه . أما المرحلة الثانية فتعبر عن البرمجة أو الخطة لبلوغ هذا المشروع وقد يتفق أفراد المجموعة من خلال عقد يلتزمون به . أما الثالثة ، تحقيق المشروع ، فيمكن أثناءها أن يعاد النظر فيما تم الاتفاق عليه حينما يكشف التنفيذ عن قصور في الوسائل أو الأساليب . أما المرحلة الرابعة فتتضمن قيام المجموعة بتقويم : المحقق ، الأهداف التي تم بلوغها ، المعرفة التي تم تحصيلها ، التنمية التي حصلت لأفراد الجماعة من حيث قدراتهم .

أما فيما يتعلق بالأساس التربوي لتربية المشروع فيذكر الكتاب تربية Freinet باعتبارها نموذجاً لذلك حيث أنها قائمة على : دراسة البيئة ، المراسلة ، الطباعة ، ... الخ .

كما يؤكد الكتاب اعتماد تربية المشروع على منجزات علم نفس الجماعات الصغيرة وكذلك التربية المؤسسية وعلم نفس الدوافع وأعمال بياجيه وتربية الوعي لـ P.Freire والتربية الاشتراكية ، والتربية بالأهداف (التوجيهية الجديدة) ، والتربية المرتكزة على عملية التعليم .

والعلاقة بين تربية المشروع وتحقيق استثمار الإنسان قدراته لا تحتاج إلى مزيد من الكلام فالاستثمار هو بالضرورة تطور نحو المستقبل وانتقال من حاضر إلى مستقبل أفضل .

وتربية المشروع تحتاجها الأسرة كي تتمكن من دفع أبنائها نحو مستقبل أفضل مما هم عليه الآن ،وتحتاج الأسر المتواضعة إلى هذه التربية أكثر من غيرها حيث تعيش في الحاضر زماناً ومكاناً مهملة بذلك الماضي والمستقبل ، والماضي مهم في تربية المشروع لأنه يمثل مرجعية الحكم لما نصير إليه في المستقبل . وبنفس الدرجة تستطيع تربية المشروع تحقيق إنجازات على مستوى الممارسات المجتمعية من خلال مشروعات يتم بلورتها من قبل المستفيدين منها وتوفير ما تتطلبه من إمكانات وحشد لجهود المسئولية .

٤- الحض : التربية التنويعية :

يرجع الكتاب أصل هذه التربية إلى عام ١٩٧٣ حين كتب **Louis Legrand** كتابه **La différenciation Pédagogique** حينما يحرص المربي على أن يكون فعله التربوي متنوعاً لمقابلة الاختلافات بين المتعلمين ، فإنه يكون بذلك محققاً لمبدأ تفريد التعليم بشكل مرشد . وعلى ذلك فإن تنويع الفعل التربوي ليأخذ في اعتباره خصوصية كل تلميذ هو بمثابة تحقيق نوع من التوازن لمجابهة محتوى التعليم الواحد الذي تفرضه المؤسسة التعليمية . وقد ساهمت أعمال **Cousinet**و **Freinet** و **Decroly** في بروز هذه التربية حينما نظروا إلى المتعلم باعتباره ذاتا متفردة من حيث الاستعداد والاهتمام والرغبة والرصيد المعرفي السابق

والتربية التنويعية يمكن اعتبارها تربية قائمة على احترام العمليات العقلية التي تتم بواسطتها اكتساب المعارف النظرية والعملية فكل تلميذ يتبع طريقته في اكتساب المعارف ويسير وفق إيقاعه الخاص ولقد حاول **H.Prezesmycki** توضيح الفروق بين التلاميذ من حيث الاستعداد والقدرات وما يرتبط بذلك من عمليات فقال ص٢٤٢ :

- هناك الفروق المعرفية : درجة اكتساب المعارف ، ثراء العمليات العقلية وما يرتبط بها من تصورات ، والنمو العملياتي ، واستراتيجيات التعلم .
- الفروق الاجتماعية : القيم ، المعتقدات ، التاريخ العائلي ، الكود اللغوي ، نمط التنشئة الاجتماعية ، الخصوصيات الثقافية .

- الفروق السيكولوجية : المعاش ، الإفصاح عن الدافع ، الاهتمامات ، الإدارة ، متعة التعلم ...الخ

المعلم في هذه التربية تنحصر مهمته الأساسية في معاونة المتعلم حينما يطلب ذلك مكتفياً بتهيئة الظروف المواتية كي يعمل المتعلم في يسر لتحقيق الأهداف المحددة بمعرفته . والمعلم في التربية يراقب عمل تلاميذه عن كثب ويدعم جهودهم نحو التقدم ويستثيرهم ليقفوا على المصادر الغنية بالمعلومات ويقدم المعلومة في الوقت المناسب فعمله أشبه شيء بالمدرب الذي يرشد ويساعد من يقوم على تدريبهم ، لكن العمل الأساسي يقع على عاتق المتدربين ، وهكذا تكون هذه التربية استحضاراً لكل ما يفعله التلاميذ عادة في بيوتهم ليتم في المدرسة وتحت عين وبصر المعلم .

وهكذا تتفق هذه التربية مع رؤية Vygotsky للإنسان : إن "الإنسان قادر على تعديل قدراته على التعلم والتكيف" أو بتعبير آخر فإن النظام المعرفي لفرد ما قابل للنمو والتعديل كائناً ما كان عمره . ونجد أنفسنا هنا أمام نظرية القابلية للتعديل Modifiabilité cognitive والتي تعارض نظرية الذكاء التوقيفية . ص٢٤٧-٢٤٨.

حدد J-F.Six عام ١٩٩٠ العناصر الأساسية لبنية الموقف التربوي لهذه النظرية فيما يلي :

- وجود عنصر ثالث : المعلم باعتباره وسيطاً بين المتعلم والمثير يسمح له بتحديد عناصر المثير التي لا يمكن رصدها بسهولة .
- لا نفوذ لهذا الثالث : النفوذ والقدرة في يد المتعلم الذي يمارس نشاطاً عقلياً للفهم ، والتنظيم والاستدخال ،وإدراك العلاقات ، تحت إرشاد هذا الثالث .
- موقف منشط : يثير لدي المتعلم يقظة ووعيا بالمسئولية.
- ييسر مشاركة إيجابية من قبل المتعلم مبنية على الرغبة في تجاوز المعرفة المكتسبة .

وهذه التربية تعرف طريقها للأسرة وللمجتمع أيضاً ، فهي في الأسرة تتطلب من الأبوين أن يكونا صاحبين مرشدين لأطفالهما الذين يحتفظون باستقلالهم وتفردهم وإيقاع عملهم وهي في المجتمع تتطلب من القادة الاجتماعيين توفير المناخ الذي يسمح للأفراد بمواصلة التعلم وتجديد رصيدهم المعرفي دون تدخل من قبل هؤلاء القادة إلا بما يسمح للأفراد بتجاوز الصعوبات ومواصلة التقدم .

٥- المرور بالخبرة : التربية النشطة ؛ "أنا أبحث إذن أنا أتعلم" H.Basis صـ٢٥٣

المبادئ الأساسية : "التلميذ يبني معرفته من خلال جهده اليدوي والعقلي ولا أحد يحل محله في هذا الجهد البنائي المعرفي المستمر ". صـ٢٥٤. واجب المعلم هو توفير مناخ تعليمي يسمح بالتعلم النشط للتلميذ وينظم عملية التعلم التي تخرج عن سيطرته .

- والبحث الذاتي عن المعرفة الذي يشكل العقل يتم على الأنساق المعرفية الأصلية ، وليس على مقتطفات مبسطة من هذه الأنساق أو البدء من البسيط إلى المركب أو استبعاد الغموض كما في التربية التقليدية .
- والتربية النشطة تتبع منطق Piaget . فالتلميذ يتمثل موضوع التعلم أي يعيد تشكيله وفق فهمه ثم حينما يتم ذلك فإنه يعمد إلى إعادة تشكيل رصيده السابق كي يدمج الجديد فيه وهكذا .

التربية النشطة والأسرة :

إذا كانت التربية النشطة تعتمد على مبادئ النضج الحسي والحركي والعقلي وفق المراحل التي حددها Piaget فإن ذلك لا يعني أن خصائص هذه المراحل تتحقق من تلقاء نفسها وإنما هذه الخصائص ممكن أن تظهر أبكر مما هو محدد أو تتأخر ،ومن ثم فإن للأسرة دوراً مهماً في مساعدة الطفل لبلوغ النضج الصحيح . ومعنى ذلك أن الطرق التربوية الجيدة لها أهميتها هنا حينما تسمح للمتعلم بتحقيق عائد أكبر من وراء جهده الذي يبذله . ولذلك فإن مفهوم "فرينيه" Les recours-barriérs أي النجدة السياجية يأخذ معناه . فلا يتعلق الأمر هنا بحماية مكبلة لنشاط الطفل ،وإنما التدخل المحسوب لمنع الخطر أو لتوقي الآثار السلبية لفعل سابق لأوانه ... إلى غير ذلك .

٦- التعزيز : التربية السلوكية :

تعتمد المدرسة السلوكية على فرض فلسفي مؤداه أن هناك تتابعاً لا ينقطع بين السبب والأثر . ومعنى ذلك أن السلوك يتشكل ويقوى ويضمحل وفق طبيعة النتائج المرتبطة به ثواباً كانت أم عقاباً .

وقد ارتبط بالنظرية السلوكية نظرية تربوية "التعلم بالأهداف" Freyens-Martin ووفق هذه النظرية تقسم المعرفة أجزاء ،ويكون كل جزء هدفاً ينبغي أن يبلغه المتعلم وفق نظام

وترتيب ، السنة الدراسية تقسم إلى أجزاء وفي كل جزء تحدد أهداف إجرائية ثم في نهاية المطاف نبلغ الهدف الكبير من خلال العمل والتقويم .

ولهذه التربية إيجابيات منها أن الهدف الإجرائي واضح يربط التلميذ بالمادة ويسمح بالتقويم ومعرفة التقدم ،كما أن لها عيوبا: منها تفتت المادة ،وصعوبة وصول المتعلم إلى المؤتلف الذي يجمع بين هذه الأشتات . وهناك أيضاً العيب المرتبط بالنظرية السلوكية ككل وهو الآلية والتفكير الخطى وإهمال الجانب العاطفي الانفعالي وكذلك التباينات في الأصول الثقافية والاجتماعية للمتعلمين ... إلى غير ذلك .

وقد ارتبط بتربية "التعليم بالأهداف" تيار تربوي جديد هو تربية السيطرة B. . S. Bloom وهو لا يختلف عن التربية السابقة وإن كان قد أكد على : أهمية التعزيز ،والتعزيز الذاتي بصفة أساسية ، وأهمية التغذية الراجعة والتقويم المرحلي للوقوف على الصعوبات وأهمية البرامج العلاجية لمواجهة هذه الصعوبات .

التعزيز في النشاطات التعليمية:

ويمثل التعزيز مفهوماً مركزياً في التربية بالأهداف وتربية السيطرة . ويميز A. Bandura في التعزيز بين الجانب الإعلامي والجانب الدافعي . فالأول يعبر عن وعي الفرد بطبيعة سلوكه من خلال استقبال الآخرين لهذا السلوك .أما الجانب الآخر فيعبر عما يرتبط بهذا السلوك من نتائج إيجابية أو سلبية تشكل دافعية الفرد للسلوك المستقبلي . ويشجع السلوكيون التعزيز الإيجابي ويستبعدون التعزيز السلبي ويحثون المعلمين على عدم إغراق المتعلم بالتعزيز الخارجي حتى لا يتحول إلى عائق ،وينصحون بضرورة التقدم نحو التعزيز الذاتي الذي ينبع من داخل الفرد .

وينصح Bloom الآباء بضرورة إعادة النظر في تربيتهم كي يمكنهم مساعدة الأبناء بشكل صحيح ،وفي هذا الصدد تجدر الإشارة إلى نجاح التحليل السلوكي للآباء في تحديد سلبياتهم وتعزيز إيجابياتهم نحو تربية أفضل لأبنائهم .

٧- الاتصال : التربية التفاعلية Doise, Mugny et Perret – Clermont ١٩٧٤-١٩٧٥)

تعتمد هذه التربيــة علـى حاجـة الإنسـان إلى الاتصـال مـع الآخريـن باعتبـارهم حاجـة وجودية ، ويستثمر الاتصال في التربية حينما تتخذ أساساً للنمو المعرفي المتبادل . ويسمح الاتصال بتشكيل :

- تصور الإنسان لذاته ، معايير الحكم علـى الأشـياء ، ميكانيزمـات اسـتخدام اللغـة ، موقـف الإنسان من الصراعات ، مـهارة الإنصـات ، مـهارة الاتصـال غـير اللفظـي ، مـهارة الاتصـال بالجماعات صـ[٢٧٠] .

وتقوم هذه التربية على مجموعة من الأسس :

- التفاعل مع الآخرين مصدر لإثراء معرفة المشاركين في هذا التفاعل .
- ما يحصله الفرد نتيجة لهذا التفاعل لا يمكن تحصيله بمفرده .
- يجب أن يعارض التلاميذ بأفكارهم بعضهم البعض .
- ويجب أن يكون الحرص من جانبهم تامـاً حـول التعـاون مـن أجـل الوصـول إلى حـل مشـترك للقضية المثارة .

وفي إطار هذه التفاعلية يكون التلاميذ "مدعوين لتحديد وتبرير أفكارهم ، واتخاذ مسافة بينهم وبين هذه الأفكار والسيطرة عليها ، والانخراط في عملية بناء مشترك صـ[٢٧٤] .

- ودور المعلم في هذه التربية هو فهم التفكير الخاص بكل تلميذ والسهر علـى مشـاركة الجميـع في الحوار والخضوع للمجموع من أجـل الوصـول إلى الاتفـاق المشـترك ، ويـترك عمليـة التعلـم تتطور تلقائياً .

٨-تقدير الذات : تربية الإنجاز

يعتبر الكاتب البلجيكي C.Pé pinster ١٩٩٥ مؤسساً لهـذه الطريقـة في إطـار التربيـة الحديثة حيث وضع هذه التربية القائمة على إنتاج التلميذ شـيئاً مبتكـراً مـن إبداعـه ، في نهايـة المرحلة الابتدائية بدلاً من الامتحان التقليدي .

وتقوم هذه التربية على أساس من :

- التسليم بأن كل الأطفال قادرون على تكوين معارفهم بأنفسهم .
- وتتم هـذه التربيـة في فصـل هـو أقـرب إلى المعمـل . حيـث يختـار كـل تلميـذ موضوعـاً يتفـق واهتماماته .

- وتتطلب هذه التربية أن يكون التلميذ مسيطراً على القراءة والكتابة ومستحوذاً على المفاهيم الأساسية في الحساب والهندسة والجغرافيا والتاريخ ،وطريقة العرض ،والتخاطب مع الجمهور ... الخ .
- كل تلميذ يوضع بصفة دائمة تحت إشراف شخص هو مصدر مهم لمعرفة التلميذ وقد يكون من رجال التعليم أو من الطب ...... الخ .
- يتخذ العمل الذي ينجزه التلميذ في النهاية شكل عرض أو حديث بسيط .

وهذه التربية بمثابة عودة إلى الحواس ، التضامن ، التعقل ، المبادرة ... الخ في مقابل التربية التقليدية المبنية على برنامج المواد الدراسية ،واستبعاد الجوانب السيكوتربوية والتقويم الشكلي صـ[٢٨١]. كل التلاميذ يخرجون فائزين من هذه التربية فهي تربية نجاح تركز أساساً على الجوانب الاجتماعية للعمل النهائي ،وبدون هذه الجوانب لا يكون للعمل قيمة ،فهي بهذا المعنى تربية تضامن والتحام بالجماعة صـ[٢٨١].

تربية موجهة لكل الأطفال بلا استثناء ومن ثم تستبعد مفهوم التنافس ويحل محله مفهوم التميز الذي لابد أن يبلغه كل تلميذ بحسب جهده وتفضيله وما يتوصل إليه .

التقويم في هذه التربية هو بمثابة برهنة من قبل التلميذ لما يمتلك من معرفة نظرية وقدرات عملية ،وكذلك اعتراف من قبل الجمهور: بالغين وصغار ، بأهمية عمل التلميذ وهذه التربية كسوابقها ينبغي أن تدخل إلى الأسرة وإلى المجتمعات .

٩-البنيات الضابطة للسلوك : التربية المؤسسية F. Oury , A. Vasquez

هذه التربية ترجع إلى بداية الستينيات وتجمع ثلاثة تيارات هي :

- بعد مادي وسياسي : يرتكز على تقنيات Frienet ومشبع بالفكر الماركسي .
- بعد اجتماعي ،واجتماعي نفسي : يرتكز على أعمال Lewin (ديناميات الجماعة)
- بعد تحليل نفسي حيث أن اللاوعي موجود داخل الفصل بل ويتكلم أيضاً Freud

وهذه الأبعاد الثلاثة تمثل الركائز التي يستند إليها تحليل البيئة الاجتماعية داخل وخارج المدرسة . وهذا التحليل هو بمثابة تفكيك للبنية القائمة ثم إعادة تركيبها بشكل مخالف ، وفي هذا يقول J. Pain " تحليلنا سيتم على أساس من المنظور الواضح لتفكيك الآليات المؤسسية كي يعاد استخدامها " صـ[٢٨٦] .

- ومن أهم ملامح هذه التربية : تقسيم المسئولية داخل حجرة الدراسة بين المتعلمين والمعلمين بشكل يضمن لكل فرد في المجموعة دوراً في اتخاذ ودفع العمل الجماعي .

- الإدارة الجماعية لكل شأن من شئون الدراسة ، فالمعلم لا يتميز بسلطة خاصة وإنما يخضع لإدارة المجموع . ص٢٠٩-٢٩٨

****

أ – مؤتلف دائم التجدد:

وحتى ندرك الدلالات التي تكمن في حشد هذه النظريات التربوية التي تختلف فيما بينها إلى حد إنكار بعضها البعض ، في هذا الفصل المهم من الكتاب ، لابد لنا من استرجاع خصوصيات مجتمع ما بعد الحداثة التي جاءت في صدر الدراسة الحالية . فلقد أثبت الكاتبان أن مجتمع ما بعد الحداثة لا يمكنه أن يبدد ما وصل إليه من المجتمعات السابقة عليه من رصيد معرفي وتطبيقات لهذا الرصيد ، بل أن هذا المجتمع مطالب بأن يحافظ على كل المنجزات العلمية مهما بدت مختلفة أو متباينة . بل وأكثر من هذا سوف يكون هذا المجتمع ، مجتمع مصالحة لا يقبل الحلول البديلة أي التي تطرح لنختار واحدا منها دون الباقي ، وإنما يطرح كل الحلول الممكنة لنأخذ منها جميعاً دون التزام بالاقتصار على بعضها دون البعض .

وانطلاقاً من قناعة الباحثين بهذه الخصوصية لمجتمع ما بعد الحداثة ، جاء هذا الفصل ترجمة عملية لما يعتقده الباحثان من ضرورة الحفاظ على الرصيد التربوي المتاح لنا ،دون انحياز لبعض عناصره على حساب البعض الآخر . جاء هذا الفصل ليؤكد أن لكل نظرية تربوية جوانب إيجابية يمكن أن تسهم في دفع عملية بناء البشر نحو الأمان ، نحو بناء إنسان حر مبدع واعٍ ... الخ . ولقد اجتهد الباحثان في هذا الفصل كي يبرزا هذه الجوانب الإيجابية في كل نظرية تربوية من خلال ربطها بواحدة من الحاجات التسع التي يتضمنها نموذجهما .

وإذا كان الفصل يقدم لنا كل واحدة من الحاجات التسع مرتبطة بنظرية معروفة ،فإن ذلك لا يعني أن هذه النظرية بالذات هي وحدها القادرة على إشباع هذه الحاجة ،وإنما أراد الكاتبان من وراء ذلك لمس الجوانب الأكثر فاعلية في النظرية المعروضة في إشباع الحاجة المعنية . ومعنى هذا أن النظريات التربوية الأخرى يمكنها إشباع هذه الحاجة ، والمهم أن نعرف النظرية في مجملها لنقف على إمكاناتها في تحقيق ما نسعى إليه . ونستطيع القول بأن جهد هذا الفصل ، هو في نهاية الأمر سعي للمصالحة بين النظريات التربوية المتعارضة ،بل والمتناقضة أحياناً . مصالحة ترمي إلى

تأكيد إمكانية الإفادة من مختلف النظريات التربوية دون الاقتصار على نظرية بعينها . لم يعد ممكناً في مجتمع ما بعد الحداثة الذي بدأ بالفعل ، أن يستند العمل التربوي إلى نظرية تربوية واحدة يتعصب لها المربون غير عابئين بما في الساحة من نظريات أخرى . وبدلاً من ذلك ،يكون الهدف المراد تحقيقه هو الأساس الذي تتحدد في ضوئه النظريات التربوية التي يمكن الاستعانة بها . فرق كبير بين التعصب لنظرية تربوية بعينها واستبعاد ما دونها ثم تأسيس العمل على مبادئها ، وبين جهد تربوي ينطلق من أهداف محددة يريد تحقيقها ،متلمساً في سبيل ذلك مشاركة كل النظريات المتاحة

وبالطبع يحتاج العمل التربوي الذي يعتمد على هذه الرؤية الجديدة ، أن يتسلح بإطار نظري يكون مرجعاً للقائمين بالعمل حينما يعوزهم ذلك . وهذا الإطار تتم صياغته ابتداء من مختلف النظريات التربوية الموجودة على الساحة التربوية ، فنصل بذلك إلى مؤتلف يضم عناصر تنتمي إلى نظريات عديدة . وهذا المؤتلف الذي نجعل منه إطاراً مرجعياً للعمل التربوي ، ليس عقيدة جامدة ننغلق عليها وإنما هو بحكم هذه الرؤية الجديدة ، مؤتلف دائم التجدد حيث يظل مفتوحاً طيلة الوقت أمام أي عنصر جديد يأتي ليلتحم بعناصره الأخرى ،فيزيد من فاعليته ومن ثم يقترب بنا من تحقيق أهدافنا . وما نصادفه في الفصل الحالي هو محاولة في هذا الاتجاه وسوف نبين ذلك فيما يلي .

ب- مفاهيم مستبعدة :

١- **التنافس** : ظلت التربية زمناً طويلاً تعتمد على استثارة التنافس بين المتعلمين ، على اعتبار أن ذلك يمثل حافزاً إلى التفوق وسبق الآخرين . ولقد نجح بعض المربين في إبراز الجوانب السلبية للتنافس وكيف أنه مفهوم غير تربوي . فحينما يؤسس الموقف التربوي على التنافس بين المتعلمين ، يفقد الموقف وجهته الحقيقية وهي أن يحقق الجميع تقدماً ونمواً وإنجازاً كل وفق قدراته . وبدلاً من ذلك يكون الهدف من الموقف التربوي هو التفوق على الآخرين وسبقهم ، فيصبح هؤلاء مجرد شهود ينحصر دورهم في تأكيد تفوق غيرهم ،ونبذ التنافس من العملية التربوية ، يستند إلى مبدأ مهم وهو أن إنجاز المتعلم لابد أن يكون له قيمة في ذاته مهما كان ضئيلاً أو متواضعاً ، فهو يعبر بشكل أو بآخر عن نجاح المتعلم في تجاوز وضعه الراهن إلى وضع مختلف . وبالإضافة إلى انحراف الموقف التربوي المؤسس على التنافس عن وجهته الأساسية ، فإن التنافس يشجع قيماً سلبية : التعالي ، الغرور ، ... كما أنه يلحق الضرر النفسي بأولئك الذين لا يستطيعون مجاراة أقرانهم في تحقيق ما يتوصلون إليه من نتائج . ومن ثم يصابون بالإحباط واليأس وربما يصلون إلى حد القناعة بانعدام مقدرتهم على العمل وإحراز

النجاح . إن حاجتنا اليوم كبيرة إلى أن ييسر التعلم قيم التآزر والتراحم والتواصل ، في مجتمع يوشك فيه اغتراب الإنسان عن ذاته وعن مجتمعه أن يفقد الحياة كل معنى لها .

٢- **الرسوب** : ومن بين المفاهيم الخطيرة في التربية التقليدية هذا المفهوم الذي يربط عملية التعلم بهذين القطبين المتعارضين : النجاح – الرسوب ،واللذين يعبران عن معايير مصطنعة للتميز والفرز والاستبعاد . ويستند المنادون باستبعاد هذا المفهوم السلبي (الرسوب) إلى حقيقة أن كل متعلم لابد أن يتقدم نحو تنمية ذاته في كل اتجاه وفق إيقاع قدراته الشخصية . ومعنى ذلك أن الحكم على تقدمه واستمراره في تنمية ذاته ، لابد أن يرتكز على معيار موضوعي ، وداخلي في نفس الوقت وهو نقطة البدء التي يكون عليها هذا الفرد لحظة مروره بالموقف التعليمي والتربوي . إن كل متعلم يكون له وفق هذه النظرة ، إنجاز يعبر عنه الفرق بين نقطة البدء هذه والنقطة التي يصل إليها بعد المرور بالخبرة التعليمية ، ومن ثم قد تتسع المسافة بين النقطتين أو تضيق من فرد لآخر .

واستبعاد مفهوم الرسوب من نطاق عملية التربية ، لا يعني إهداراً لعملية التقويم التي لابد منها ،كي نتبين مسيرة الإنسان نحو بناء ذاته واكتسابه المعارف والمهارات ، وإنما يعني ذلك تغيير الأساس الذي يبني عليه هذا التقويم . فبدلاً من اللجوء إلى المعيار المصطنع ثنائي القطبين : الرسوب – النجاح ،والذي يقيس عائد التعلم باللجوء إلى مقارنة الفرد بغيره بدلا من رصد تقدمه عبر اللحظات المتتابعة لنموه الحقيق .

٣- **الدرجة** : ومن أبرز المنجزات التربوية المعاصرة ما دعا إليه المربي البلجيكي **P é pinster**. عام ١٩٩٥ من ضرورة استبعاد الدرجة –رقمية أم كيفية– معياراً للحكم على المتعلم . وهذا الاستبعاد يستند إلى ذات المبررات التي سلفت الإشارة إليها عند الحديث عن المفهومين السابقين ؛ فالدرجة معيار أجوف مجرد ... إلى آخره ، وهي لا تعبر عن شيء حقيق وإنما هي مؤشر مزيف لما تعبر عنه .

ولقد نادى هذا المربي بأن يكون ما ينتجه المتعلم من مادة مكتوبة أو ما ينجح فيه من تعبير ؛كلاماً أم رسماً أم تشخيصاً أم تصميماً ... إلى آخره ، باختصار ما يستطيع المتعلم أن ينجزه ، أساساً لتقويم تقدمه ونموه . وحرصاً من جانب هذا المربي ألا يكون ذلك التقويم امتحاناً أو شيئاً شبيهاً بذلك ، جعل أساس الحكم على إنجاز المتعلم مسئولية احتماعية يشارك فيها البالغون المعنيون ببناء الإنسان: مربون ، آباء ، مفكرون ، شباب ، مهنيون ، ... الخ .

٤- **الذكاء** : ولعلنا من العرض الموجز للفصل الحالي ، نلمس تأكيد أكثر من نظرية تربوية على ضرورة استبعاد هذا المفهوم العقيم الذي لا يمد التربية بشيء ذي بال ، بل على العكس يمثل

وجود هذا المفهوم نوعاً من المصادرة على غاية التربية النهائية : صناعة الإنسان . فوفق المفهوم السائد للذكاء ، يأتي الإنسان وقد تحددت قدراته العقلية ولا وظيفة للتربية إلا أن تكشف عن هذه القدرات وتيسر السبيل أمام نموها . وتزداد اليوم قناعة المربين بفساد هذا المفهوم وتناقضه مع ما تفرضه الحياة المعاصرة من ضرورة مواصلة الإنسان التعلم طيلة الحياة ، مما جعل النظريات التربوية تبتكر مفاهيم أكثر ثراء من مفهوم الذكاء وأكثر فاعلية في دفع العمل التربوي نحو بناء الإنسان الدائم التجدد .

ومن بين المفاهيم التي طرحت بديلاً لمفهوم الذكاء ، ما أسماه V ygotsky : "القابلية للتعديل المعرفي" . وتتلخص فكرته في أن الإنسان لديه قابلية لتعديل نظامه المعرفي : ميكانيزمات تفكير واستراتيجيات تعامل مع مصادر المعرفة ، وأنساق معرفية ، بصفة منتظمة وطول حياته بأثرها . ولقد أسست "تربية الحض" ممارساتها على هذه الفكرة التي يترتب عليها الحاجة إلى تنويع هذه الممارسات لمواجهة تباين الأفراد وتنوع قدراتهم واستعداداتهم للتعلم .

٥- **التبسيط** : نعرف أن التربية التقليدية درجت عند إعداد مواد التعليم على استبعاد أن تكون الحقائق الطبيعية ، والأنساق المعرفية الأصلية ، والمواقف الحياتية الفعلية مصادر لعملية التعلم . وبدلاً من ذلك عمدت التربية التقليدية منذ أمد بعيد وحتى يومنا هذا إلى اصطناع مصادر للتعلم تحت زعم أن المتعلمين وخاصة الصغار منهم لا يمكنهم فهم الأشياء الحقيقية والتي تكون معقدة ومركبة وصعبة الفهم . وعلى ذلك كان التبسيط للمعارف والذي اتخذ شكل المقررات الدراسية ، وكان الحرص أن يبدأ التعلم من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب .

وتزداد اليوم قناعة المربين بأن تعامل المتعلمين مع الأشياء الحقيقية أكثر توفيقاً في تنمية قدرات المتعلمين وبلوغهم أهدافهم التعليمية والتربوية .ولعل ذلك التوجه يفسر لنا الدعوة التي يزداد الإلحاح عليها في أيامنا هذه ؛وهي عودة المدرسة إلى الحياة وإنهاء عزلتها وتوقف تفاعلها مع البيئات التي تعمل فيها .

٦- **الامتحان** : وهو من أخطر المفاهيم التي أوصلت المدرسة التقليدية إلى أوضاعها المتردية التي نشكو منها جميعاً اليوم . فالامتحان يمثل موقفاً غير تعليمي وغير تربوي ؛حيث يضع المتعلم في موقف مصطنع من ناحيتين : فمن ناحية يمثل موقف الامتحان ذاته موقفاً لا نصادفه في الحياة الحقيقية ، ومن ناحية أخرى يمثل موقف الامتحان دعوة كي يصطنع المتعلم الإجابة التي ترضي الممتحن ويحجب عنه ما لا يرضيه . ولسنا بحاجة إلى إعادة الكلام فيما يعرفه كل الناس عن كون الامتحان موقفاً غير مربٍ بل موقفاً مثيراً وباعثاً على الخوف والقلق والتوتر .

واستبعاد الامتحان وهو آلية مركزية في معظم نظم التعليم الحالية ، لا يعني إغفال متابعة عمل المتعلم والاطمئنان إلى أنه يتقدم وينمو في الاتجاه الصحيح . ولقد رأينا فيما حواه الفصل الحالي من عرض للممارسات التربوية الجديدة ، كيف يمكن متابعة تقدم المتعلمين بأساليب أخرى أكثر تحقيقاً لهدف متابعة المتعلمين ،وأكثر وفاءً بمتطلباتنا التربوية في هذه المتابعة .

٧- **التعزيز السلبي** : ويكاد المربون يجمعون اليوم على عدم جدوى اللجوء إلى أساليب التعزيز السلبي : التوبيخ ، الضرب ، التهديد ، ...إلى آخره ، فكل هذه الأساليب تخلق عند استخدامها مواقف غير مربية يتوقف معها النمو والتقدم . ومن العجيب أن يستمر كثير من المعلمين اليوم في اللجوء إلى مثل هذه الأساليب التي لا يمكن إلا أن تعزز لدى من يتعرض لها من المتعلمين الإحباط والشعور بالخوف وكراهية التعلم والرضا بالفشل ،ويحرص السلوكيون ،وهم أصحاب مفهوم التعزيز ، على محاربة التعزيز السلبي ، والتأكيد على أهمية التعزيز الإيجابي ، وإلى غير ذلك من المفاهيم الجديدة المرتبطة بعملية التعزيز .

٨- **المعلم** : وتتجه التربية الحديثة إلى استبعاد مفهوم المعلم الذي يمتلك المعرفة ويقوم بنقلها وتلقينها لتلاميذه . وبدلاً من هذه التسمية التي ارتبطت في أذهان الناس بهذا الدور الذي يجعل من المتعلم مستقبلاً لما يعطيه معلمه ، تتجه التربية المعاصرة إلى تسييد أسماء جديدة أكثر تعبيراً عن العلاقة بين البالغ والصغير في عملية التعلم من قبيل : مرشد ، وسيط ، مساعد ، منظم ... إلى غير ذلك من الأسماء التي تجعل من الطرف البالغ ، في عملية التعلم ، قوة حفز وعون ودعم للطرف الصغير .

٩- **العائد** : وهو من المفاهيم التي ما تزال تسيطر على معظم الأنظمة التعليمية التي يكاد ينحصر عملها في تخريج أكبر عدد من التلاميذ الذين تستقبلهم وكذلك إمداد هؤلاء بما يجعلهم قادرين على الوفاء بمتطلبات سوق العمل . هذا الفهم لوظيفة التعليم ، يفقده الوجهة التربوية التي نحتاج إليها اليوم كي نعيد إلى الإنسان توازنه العاطفي الذي فقده تحت سطوة الحسابات الاقتصادية البحتة .

واستبعاد مفهوم العائد بحدوده الاقتصادية الضيقة لا يعني ألا يكون للتعليم عائد ؛وإنما المقصود هنا هو انحصار هذا العائد في الشواغل الاقتصادية . لقد آن الآوان بعد أن بدأ المجتمع الإنساني مسيرته نحو الألفية الثالثة ، نحو الكوكبية ونحو مزيد من وقت الفراغ ، أن يستعيد قيم الحب والتواصل والتآزر ... أي أن تتجه عملية التربية إلى صناعة الإنسان ذي الشخصية متكاملة الجوانب وليس الإنسان أحادي التشكيل .

وإذا كنا في هذا المقام قد حاولنا إلقاء الضوء على عدد من المفاهيم التي سيطرت على العمل التربوي قروناً طويلة وما تزال ، فإن عملنا هذا لا يعني أننا أحطنا بكل هذه المفاهيم التي ينبغي التخلص منها أو استبدالها ، وإنما يحتاج ذلك إلى جهد أكبر ،جهد مشترك تتضافر فيه الرؤى لرصد كل المفاهيم التي تعرقل تطور عملية التربية نحو مزيد من الفاعلية والقوة . هذا الجهد يسبق بالضرورة كل سعي نحو صياغة مؤتلف يضم الممارسات المربية التي تتناغم فيما بينها لنتمكن بواسطتها من صناعة الإنسان الحر . ودون زعم بأن ما سيلي من تحليل يقترب بنا من مؤتلف للممارسات المربية التي نحتاج إليها.

نحاول فيما يلي من تحليل ، استعراض بعض القواسم المشتركة لما صادفناه في هذا الفصل من نظريات تربوية ، قواسم مشتركة قد تستثير التفكير لدينا كي نشرع في تلمس قسمات هذا المؤتلف .

جـ قواسم مشتركة :

إذا كانت المداخل التربوية التسعة التي أوجزها الفصل الحالي باعتبارها ممارسات يمكن أن تسهم جميعاً في بناء الإنسان على أساس من الحاجات الإثنا عشر ، فإنه من الممكن تبين قواسم مشتركة بينها تسمح بأن تكون نواة لمؤتلف يتجاوز خلافاتها ويسمح في نفس الوقت بدمج خصوصيات كل مجتمع يسعى إلى تحديث أدائه التربوي . فالعرض الذي صادفناه في الفصل الحالي لا يهدف إلى تقديم إطار عمل نهائي يمكن أن يستخدم في كل مكان ، بل ما حرص عليه الكاتبان في هذا الفصل هو فتح آفاق للمصالحة بين النظريات المختلفة التي لابد أن تكون مصدراً يثري عملنا التربوي . ولابد من جهد ينطلق من مشروع بناء الإنسان في كل مجتمع آخذاً في اعتباره الخصوصيات الثقافية ، ليعكف على صياغة إطاره الخاص أو مؤتلفه الذي يضم عناصر متسقة ومتوافقة فيما بينها ، ويظل دوماً قابلاً للتعديل والتجديد .

وما نحاوله في هذا المقام هو رصد عدد من الخصائص المشتركة أو القسمات التي لمسنا وجودها فيما عرضه الفصل من مداخل تربوية ، قواسم مشتركة تكاد تتفق حولها المداخل التسعة . هذه القواسم المشتركة نجتهد هنا في إبرازها لعلها تكون نواة أو بداية يرتكز إليها جهد صياغة هذا المؤتلف .

١- **تعلم ذاتي** : إن أول ما يلفت النظر في المداخل التسعة هو اتفاقها على جعل الإنسان الذي تسعى إلى بنائه ، محوراً لعملية التربية ؛ فالإنسان الفرد هو غاية ووسيلة هذه العملية . فبناء الإنسان ذي الذات المتفردة هو الشاغل النهائي لعملية التربية ، وهذا الإنسان يظل في كل لحظة القوة المحركة لهذه العملية ؛ فهو الذي يبذل الجهد وهو الذي يصل بنفسه إلى المعرفة ،

وهو الذي يكتسب المهارات من خلال ممارسته العمل الميسر لذلك الاكتساب ، وهو الذي يعي ما حققه من عمل ،وأهم من ذلك هو الذي يقدر قيمته ويلمس أهميته حينما يوظفه وينجز به نتائج ملموسة . وحتى ندرك بشيء من التفصيل هذه الخصوصية الأولى ، نحاول تحديد بعض أبعادها فيما يلي :

- موضوع التعلم لا يكون سابق التجهيز وإنما يختاره المتعلم بنفسه وفق اهتماماته ،وهذا المبدأ يجعل من عملية التعلم نزهة يقبل فيها المتعلم على ما اعتزم تعلمه في حالة من البهجة والإقبال .
- ويبذل المتعلم الجهد الرئيس في عملية التعلم ؛ حيث يجد بنفسه المصدر أو المصادر التي يستقي منها ما يريد من معلومات ،ثم يقوم باستخلاص النتائج التي تلزم ،ويبرز الأدلة التي تؤكد سلامة ما انتهى إليه ، ويستخلص ، ويقارن ، ويسأل ، ويسترشد حينما يحتاج ،بخبرة أقرانه أو معلمه ... إلى غير ذلك من عمليات . وباختصار يكون المتعلم هو المحرك لعملية التعلم التي تتم بمبادرته ووفق الإيقاع الذي يحدده والأسلوب الذي يفضله ، وهكذا يكون التعلم تحصيلاً واكتساباً واكتشافاً ومغامرة يقوم بها المتعلم وليس تلقيناً يستسلم له في كسل وخنوع وسلبية .
- وفي إطار هذا التعلم الذاتي يكون تعزيز سلوك المتعلم كي يستمر ، تعزيزاً ذاتياً بشكل أساسي . فهو يستحضر مسبقاً النتيجة المتوقعة لما يعتزم بذله من جهد ، ويعرف قيمتها وأهميتها ومن ثم يتعزز سلوكه منذ البداية . كما يتعزز سلوكه ذاتياً أيضاً بفضل إحساسه بالاستقلالية وهو يعمل معتمداً على نفسه ، وبفضل شعوره بالثقة والمقدرة على الإنجاز .
- ويستند التعلم الذاتي إلى تقويم شخصي ينجزه المتعلم ؛ فهو لا ينتظر أن يحدد له الآخرون قيمة ما ينجح في تحقيقه من نتائج ،وإنما يلمس بنفسه قيمة عمله ، الأمر الذي ينعكس على أدائه دعماً وتعزيزاً . وهكذا يدعم هذا التقويم الذاتي ثقة المتعلم بنفسه ، وينأى به عن التبعية والاعتماد على تقويم الآخرين ،ومن ثم يكون التوقع والانتظار والتوتر ، ترقباً لحكمهم .

ويمثل التعلم الذاتي كما نرى نقلة نوعية في تطور العمل التربوي ، وتكاد النظريات التربوية المختلفة تجمع على أنه التعلم الجدير بإحراز النتائج ذات القيمة التربوية العالية . فتحمل المتعلم مسئولية تنمية ذاته ، أساس لما يكون عليه في المستقبل من قدرة على مواصلة التعلم وهو مطلب تفرضه حياة المجتمع العصري التي تتسم بالتغير المستمر . وهكذا يكون التعلم اكتساباً للمقدرة على مواصلة التعلم اعتماداً على جهد الإنسان الفرد ،بعد أن يكون قد أنهى وجوده بين جدران المؤسسات التعليمية النظامية .

٢- **تعلم من خلال الخبرة الحقيقية** : وتجمع كل النظريات التربوية المعاصرة – كما رأينا في الفصل الحالي على أن التعلم الحقيق لا يتم إلا من خلال مرور المتعلم بالخبرات الفعلية المربية .

ويرتبط هذا المبدأ بانتهاء التعليم القائم على الحفظ والاستظهار وتنمية الذاكرة وبدء عصر التعلم الذي يعتمد على قدرة المتعلم على أداء عمل نافع ،وامتلاكه المهارات التي تمكنه من التفكير الصحيح ، ومواجهة المواقف الجديدة ، والسلوك الذي يؤكد التحامه بالجماعة وتميزه عنها في آن واحد ... وكلها كما نرى خصال وسجايا لا تكتسب إلا بممارستها والتدرب عليها .

ولعلنا نلمس هذا التوجه الجديد للتربية المعاصرة فيما نعرفه من تطور تتجه إليه المؤسسات التعليمية كي تنهي عزلتها عن المجتمع . فلقد انتهى عصر المدرسة ذات الأسوار التي لا علاقة لما يجري بداخلها بما يجري خارجها ، فمدرسة اليوم هي جزء من المجتمع وما يجري بداخلها هو ذاته ما يجري خارجها ؛ وكلنا قد قرأ عن الصيغ الجديدة لعودة الحياة إلى المدرسة : التعلم بالمناوبة حيث يقضي المتعلم شطراً من وقت التعلم داخل المدرسة ،والشطر الآخر في مجال العمل الذي يعد له ، ومدرسة المصنع حيث يتم التعلم النظري والعملي في ذات المكان ... إلى غير ذلك من الصيغ التي لابد أن تأخذ في اعتبارها خصوصيات كل مجتمع .

ولسنا بحاجة هنا إلى الحديث عن تكامل الفعل التربوي الذي يتم عبر الخبرات الحقيقية ؛ فكل خبرة هي بمثابة لحظة تتطلب من المتعلم حشد كل جوانب شخصيته لمواجهتها ،فالعقل مدعو للتفكير ، والبدن للحركة والنشاط ، والخلق للتبرير وإعطاء الدلالات والمعاني ، والعواطف للدعم والمساندة ... باختصار تفتح الخبرة المربية المجال أمام كل جوانب الشخصية لتعمل في اتساق ومن ثم تنمو وتتطور .

ويمكننا أن نفهم في ضوء ما تقدم ، الدعوة التي أكدت عليها بعض النظريات التي تحدث عنها الفصل الحالي ونعني بها ، استبعاد الممارسات التقليدية من قبيل : اقتطاع أجزاء من الأنساق المعرفية وجعلها مقررات دراسية ، وضرورة أن يتعامل المتعلم مع الأنساق المعرفية ذاتها ، وكذلك عدم ضرورة البدء من البسيط للتقدم نحو المركب ... إلى غير ذلك من الدعاوى الجديدة التي تنطلق من الحرص على أن يكون التعلم مبنياً على الخبرات والمواقف الحقيقية . ولا يعني هذا بالطبع نفياً للاختلافات الواضحة في مقدرة المتعلم التي لا يمكن أن تكون واحدة في مراحل عمره المختلفة . كل ما هناك أن المتعلم لابد أن يوضع في مواجهة مع المواقف الحقيقية ليتفاعل معها ويكتسب منها ما يتيسر له وفق ما يكون عليه من قدرة بمفهومها الواسع .

ولمزيد من توضيح الفكرة السابقة ، يمكن أن نتأمل كيف يتعلم أبناء الفلاحين أصول الزراعة من خلال مشاركتهم آبائهم عملهم في الحقول . فهؤلاء الأبناء يجدون أنفسهم في خضم العمل الزراعي بكل ما يحويه من مستويات الأداء وبكل ما يتطلبه من مهارات لا حصر لها ، فإذا

بهم يمارسون العمل وفق ما يقدرون عليه ، وشيئاً فشيئاً تتعاظم قدراتهم وتنمو مهاراتهم إلى أن يصلوا إلى إتقان العمل مثل الكبار . فهنا لم يحاول أحد أن يبسط الخبرات الزراعية في شكل يتناسب وأعمار الأبناء ،وإنما انخرط هؤلاء في العمل كل وفق ما يستطيع أن يسهم به في المنظومة الكلية للعمل . ويمكن قياساً على هذا المثل ، التعرف إلى أمثلة أخرى ذات دلالة بالنسبة لما نتحدث عنه هنا من مبدأ : أن الحياة هي التربية .

٣- **اتساق فعل الأطراف المشاركة** : ومن المبادئ التي تكاد كل النظريات التربوية المعاصرة ، تجمع على أهميته القصوى في تحقيق مشروع بناء الإنسان لعصر ما بعد الحداثة ؛ ضرورة تحقيق الاتساق والتناغم بين ما تقوم به الأطراف المشاركة في بناء الإنسان من عمل ،في اتجاه تنمية هذا الإنسان . وكما رأينا في مضمون هذا الفصل ، تأتي الأسرة في مقدمة هذه الأطراف حيث يعتبر ما يتم من تربية داخلها ، أساسا يحكم كل ما يلي ذلك من تربية . والوعي بهذه الحقيقة أو بهذا المبدأ يترتب عليه أن يتحمل كل مجتمع مسئولية نشر الثقافة التربوية الصحيحة بين الأسر ،ومحاربة الأفكار الخاطئة والممارسات التي تلحق الأذى بنفوس الصغار.

أما الصيغ التي تسمح للمجتمعات ببث الثقافة التربوية الصحيحة بين الأسر ، فهي متعددة ولا يمكن حصرها في صيغ بعينها تأخذ بها كل المجتمعات . ونحسب أننا هنا في مصر نستطيع الاقتراب من هدف بث الثقافة التربوية الصحيحة بين الآباء والأمهات بأكثر من سبيل :

- يمكن أن تعرف الثقافة التربوية طريقها لأسرة المستقبل عن طريق التعليم الأساسي الذي لابد وأن يكون من بين شواغله لإعداد المواطن الصالح ، تزويد هذا المواطن بالمعلومات التربوية ذات التطبيق العملي المباشر . ونعتقد أن ذلك ممكن حينما يحكم خطة العمل في هذا التعليم مبدأ : كل ما يتعلمه النشء لابد أن يخدم حياته الحاضرة والمستقبلة .
- بل إننا نعتقد أنه من الضروري أن تنظم تربية تكفل للمقبلين على تكوين الأسر ثقافة تربوية شاملة ، تسمح باستقبال الحياة الأسرية وما يرتبط بها من مسئوليات بوعي ومقدرة على تحملها . ولا نود في هذا المقام أن نستطرد في الحديث عما يمكن أن يتخذه محتوى هذه التربية أو أساليب وضعها موضع التنفيذ وإنما نكتفي هنا بطرح الفكرة ذاتها .
- أما دعم الثقافة التربوية للأسرة وتجديدها ، فإن مسئوليته تقع أساساً على وسائل الإعلام بمختلف أنواعها وآلياتها ؛ فالصحف والإذاعات والتليفزيون تستطيع في هذا الصدد أن تقدم للأسر زاداً مهماً من الثقافة التربوية الصحيحة دعماً وتجديداً لعمل الأسرة التربوي في رعاية أطفالها .

ولعلنا ندرك في هذا المقام أهمية صياغة الإطار الذي ينتظم عمل كل الأطراف المشاركة في بناء الإنسان ؛ فهذا الإطار الذي يؤلف كما سبق توضيحه ، بين مختلف النظريات التربوية في كل متسق ، يكون بمثابة المرجعية التي يهتدي بها من يقومون على بناء الإنسان في المجتمع ؛أفراداً كانوا أم جماعات .

وغني عن القول أن ما ينطبق على الأسرة هنا من حيث مدها بالثقافة التربوية الصحيحة ، ينسحب على المؤسسات التي تلعب أدواراً بديلة للأسرة مثل الحضانات ورياض الأطفال ومؤسسات الرعاية الاجتماعية . فهذه الكيانات تحكم بما تنجح في إكسابه الصغار الذين يخضعون لفعلها التربوي ، المستقبل الذي يعرفه هؤلاء في المؤسسات التربوية التالية بل وفي حياتهم بأثرها .

وربما كان من المفيد هنا التأكيد على أهمية التزام الأطراف الفاعلة في صناعة البشر ، بتوجهات الإطار المرجعي لمشروع المجتمع التربوي ؛ فأجهزة الإعلام ودور العبادة والأندية والنقابات ، باختصار كل مؤسسة تؤثر بشكل أو بآخر في سلوك الإنسان ، لابد وأن تكون على بينة بتوجهات هذا الإطار الذي يظل دوماً موضعاً لإعادة النظر تعديلاً وتجديداً ومراجعة .

٤ – **الشخصية المتكاملة** : والملمح المشترك بين النظريات التسع الذي عرض لها الفصل الحالي ، يتمثل في حرصها على تنمية الشخصية الإنسانية في كل جوانبها . فمجتمع ما بعد الحداثة لا يتحمل تبديد موارد المجتمع لتشكيل إنسان لا يستخدم من إمكاناته سوى العقل . إن الإنسان الجديد الذي يتطلبه مجتمع ما بعد الحداثة هو الإنسان المتكامل عقلاً ونفساً وخلقاً وجسماً ومن ثم تكون التربية العصرية ، تربية تعطي اهتماماً متوازناً لمختلف حاجات الإنسان .

ولعله من المفيد هنا أن نسترجع ما أبديناه من نقد حول نموذج الحاجات الاثني عشر الذي قدمه الكتاب باعتباره أساساً لتربية مجتمع ما بعد الحداثة . فمما أخذناه على هذا النموذج ، إغفاله لحاجات الإنسان الجسمية والتي نعتبرها أهم حاجات الإنسان على الإطلاق وخاصة في مرحلة الطفولة الباكرة والمتأخرة بل ومرحلة الشباب أيضاً وما يليها . ولا نعتقد أن التدليل على أهمية ذلك صعب ؛ فكل ذي حس سليم يعرف تماماً أن الجسم وسلامته شرط لتحقيق الإنسان ذاته في كل اتجاه : فلا تفكير سليم مع جسم معتل ، ولا نفس مطمئنة في جسم تنهكه العلل ، ولا خلق تتسق قيمه مع سلوك الفرد إلا من خلال بدن يقدر على تحمل تبعات هذه القيم .

بل إن انشغال التربية الجديدة بتحقيق الصحة النفسية للإنسان هو بمثابة نقلة نوعية كبيرة في تطور العمل التربوي . فالعناية التي توليها النظريات التربوية المختلفة لتحقيق الاتزان النفسي والعاطفي للفرد في إطار تكامل الفعل التربوي ، تنأى بهذه التربية عن مسيرة التربية التقليدية التي ظلت قروناً تسيء إلى نفسية المتعلم بما صاحب ممارستها من خوف وقلق وتوتر إلى غير ذلك من

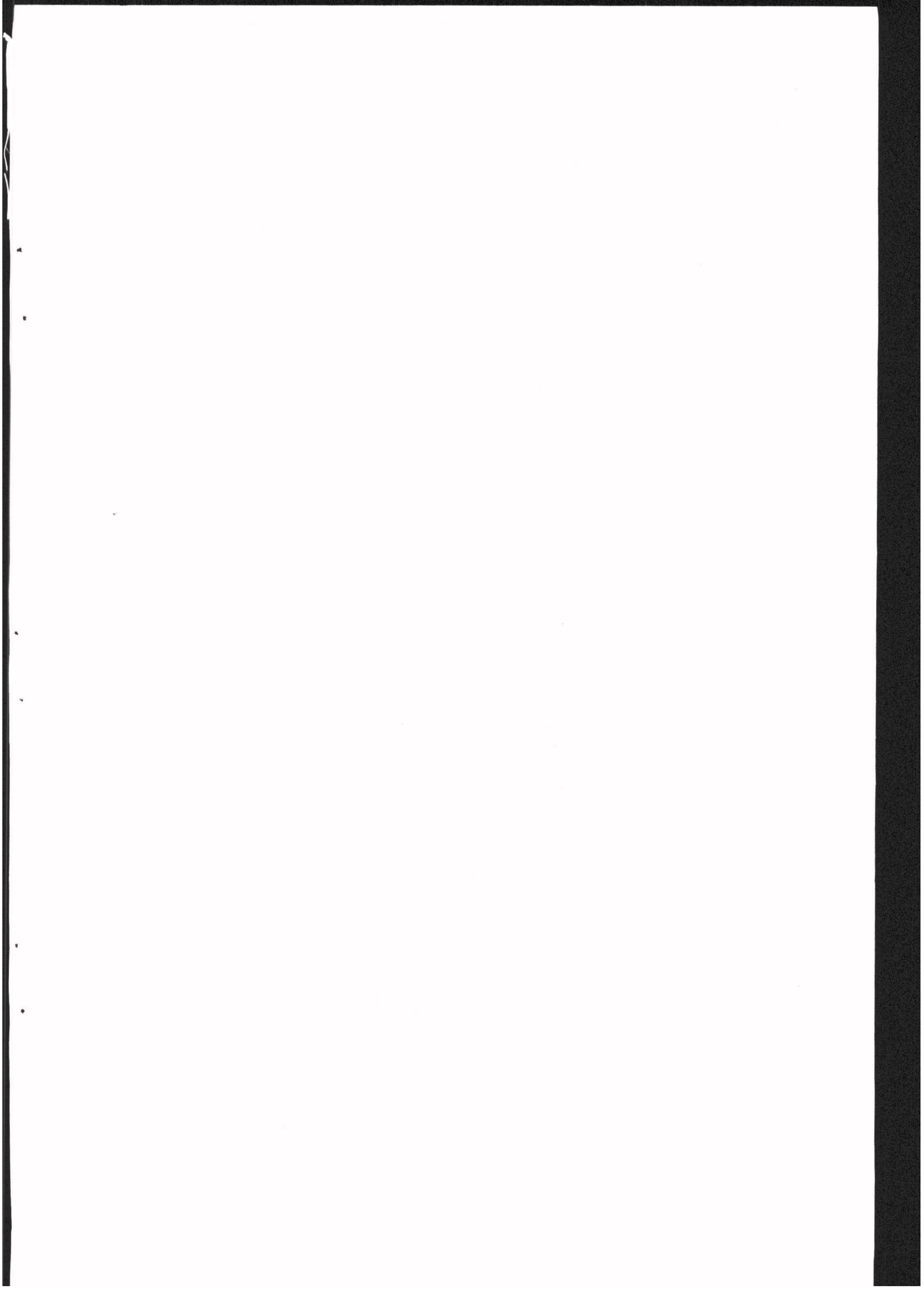
قاموس هذه التربية المبددة لطاقات الإنسان . كل التربيات المعاصرة متفقة علـــى أن الاســـتقرار العاطفي والطمأنينة النفسية ، أساس يحكم عملية النمو الإنساني ومن ثم العائد النـــهائي مـــن وراء الفعل التربوي .

وإذا كان الكتاب قد أغفل في هذا الفصل الحديث عن كيفية تشكيل المعتقـــدات لـــدى الفرد ، وكيفية اكتسابه القيم الحاكمة لسلوكه ، فإن ذلك يرجع إلى التسليم الضمني بأن الموقـــف التربوي الذي يمر به الفرد يتضمن فيما يتضمن أحكاماً قيمية وتفضيلات . وبتعبير آخر يتشـــرب الفرد القيم التي يستند إليها الموقف التربوي بطريقة غير مباشرة ؛ فهو يؤمن بأهمية التعاون حينمـــا يلمس قيمته من خلال نجاح العمل المشترك ، وهو يدرك قيمة المثابرة والجلد من خـــلال تحقيـــق الهدف النهائي والإحساس بالنجاح ، وهو يعشق الحرية حينما يقره الآخـــرون في ممارســـتها ... وهكذا يتم تشرب منظومة القيم دون حاجة إلى اللجوء إلى وعظ أو إرشاد أو تلقين لفظي .

٥- **الإبداع** : وتحرص التربية المعاصرة التي أوجدها الفصل الحالي ، على بناء الشخصية المبدعـــة التي تحافظ على المكتسبات الموروثة دون أن تضيع فيها . فالتربية لابد لها كي تتم ، من أطـــر تحكم المتعلمين وتوجه جهودهم نحو أهداف مرغوب فيها ، وهنا يكمـــن خطـــر خضـــوع الإنسان لهذه الأطر وفقدانه المبادرة والمقدرة على التفكير المستقل . ولكـــي تؤمـــن التربيـــة المعاصرة الناشئة ضد هذا الخطر ، تجعل من هذه الأطر سياجات حامية للناشئة من الضيـــاع وفقدان الوجهة ،ومن ثم تفقد أثرها السلبي كقيود مكبلة للمبادرة . وكي يتحقـــق ذلـــك ، تحرص التربية المعاصرة على أن يكون للمتعلم الحرية الكاملة في رفض هذه الأطـــر والتمـــرد عليها طالما عاقت حركته ومبادراته غير المسبوقة . وبتعبير آخر ، إن وجود الأطـــر المنظمـــة للعمل رهن بقبول المتربين لها واحتفاظهم بحق تغييرها أو استبدالها كلية في أي لحظة .

وبهذا الحرص من جانب التربية المعاصرة على احتفاظ المتربين بحرية العمل في ظل أطر مـــن اختيارهم ، تهيئ الفرصة أمامهم للإبداع الذي لا يكون في ظل هذه التربية ، نصيباً للنخبـــة وإنمـــا نصيباً متاحاً للجميع . إن ما تسعى إليه التربية المعاصرة في هذا الصدد هو إبداع جماهـــيري يقـــدر عليه كل فرد من أفراد الجماعة ، إبداع للحياة في كل مناحيها وعلى كل مستوياتها ، إبداع يـــلاقي الإنسان وحشة الغربة التي كبله بها مجتمع الحداثة ، إبداع يعيد للإنسان إنسانيته التي ضاعت تحـــت ركام الآلية وحسابات العائد والفاعلية والتفوق على الآخرين ... باختصار إبداع يعيد للإنســـان ثقته بنفسه وبأنه يملك الحياة ولا تملكه .

******



الفصل الثاني

نحو تربية ما بعد الحداثة

في هذا الفصل يحاول الكاتبان بلورة مفهوم تربية ما بعد الحداثة من خلال رصد الخصائص الأساسية لهذه التربية والتي يمكن إيجاز أهمها في :

١- تربية تقوم على مرونة الهوية التربوية للمعلم وذلك بجعلها أقل خضوعاً لنموذجه التربوي الأصلي . فكما أكد Comenieus في بداية القرن السابع عشر ١٦٣٢ مبدأي Autopsie و Autopraxie (الخبرة الذاتية الأصلية ، والخبرة الذاتية المستفادة من الممارسات) ، ويؤكد الكاتبان أن يكون الجدل بين هذين المصدرين هو أساس الفعل التربوي للمعلم . ويعبر الكاتبان عن نفس المفهوم السابق بطرح مصطلحي الشخصانية Subjectivation والعقلانية rationalisation حيث يعبر الأول عن الرصيد المبدئي للمعلم بينما يعبر الثاني عن العناصر المستفادة من خلال الممارسة والتي تتكامل مع النموذج الأساسي ،فيتغير وهكذا دون توقف .

٢- تربية مركبة أي ثرية فيما تسمح به من ابتكارات وإبداعات مستمرة : ويأتي ذلك من أنها تجاوز للتربية الشمولية أي التربية الواحدة ، إلى تربية تفسح المجال للتفكير المتعدد والساعي نحو دمج الفكر الآخر ، وتتضح خصوصية تربية ما بعد الحداثة أكثر فيما يتعلق بكونها مركبة حين نقف على خاصيتين مهمتين لها : قبول المتناقضات أساساً للفعل التربوي ، تصور التربية على أنها حقيقة دينامية متحركة ومتطورة .

٣- تربية للوعي الذي يحصن ضد الشعور بالضياع والقلق وهما خاصتان لمجتمع الحداثة ؛ فالمتعلم ينطلق من نموذجه التربوي الأساسي ليبحث عن عناصر جديدة تثريه وتجعله أكثر فاعلية وقوة ، وبهذا المعنى تكون هذه التربية بحثاً عن إمكانات جديدة ، وتعبئة للمهارات الأصيلة ، وتقدماً نحو الابتكار نحو مستقبل غير متنبأ به ، وإقراراً باستحالة التيقن .

******

وكما نرى في هذا الفصل الصغير ، يركز الكاتبان على مضمون تربية ما بعد الحداثة أو إذا شئنا بشيء من الدقة على الكيفية التي تعمل بها هذه التربية . وأول ما يلفت النظر فيما ركز عليه هذا الفصل هو الطابع الجدلي لهذه التربية . جدل ينتظم علاقة الإنسان بموضوعات التعلم التي تتسم هي الأخرى بالحركة وعدم الثبات . وجدل الإنسان ، معلماً كان أم متعلماً ، مع موضوعات التعلم ، هو تفاعل بين رصيده المعرفي والخبري وبين ما يتجه إليه من موضوعات التعلم الجديدة . وحينما يدخل الإنسان في علاقة مع موضوع تعلم جديد فهو يستدمج الجديد في رصيده القائم أصلاً ، وربما تطلبت هذه العملية تغييراً في هذا الرصيد كاستبعاد بعض عناصره لتحل محلها العناصر الجديدة ، أو إجراء تعديلات عليها كي تتكامل مع العناصر الجديدة ، أو تغيير مواضعها في النسق المعرفي للفرد كي تأخذ مكانها العناصر الجديدة ... إلى غير ذلك من العمليات التي تسفر في النهاية عن توازن جديد في هذا النسق ، توازن يجعله أكثر ثراءً وأكثر فاعلية في توجيه سلوك الإنسان .

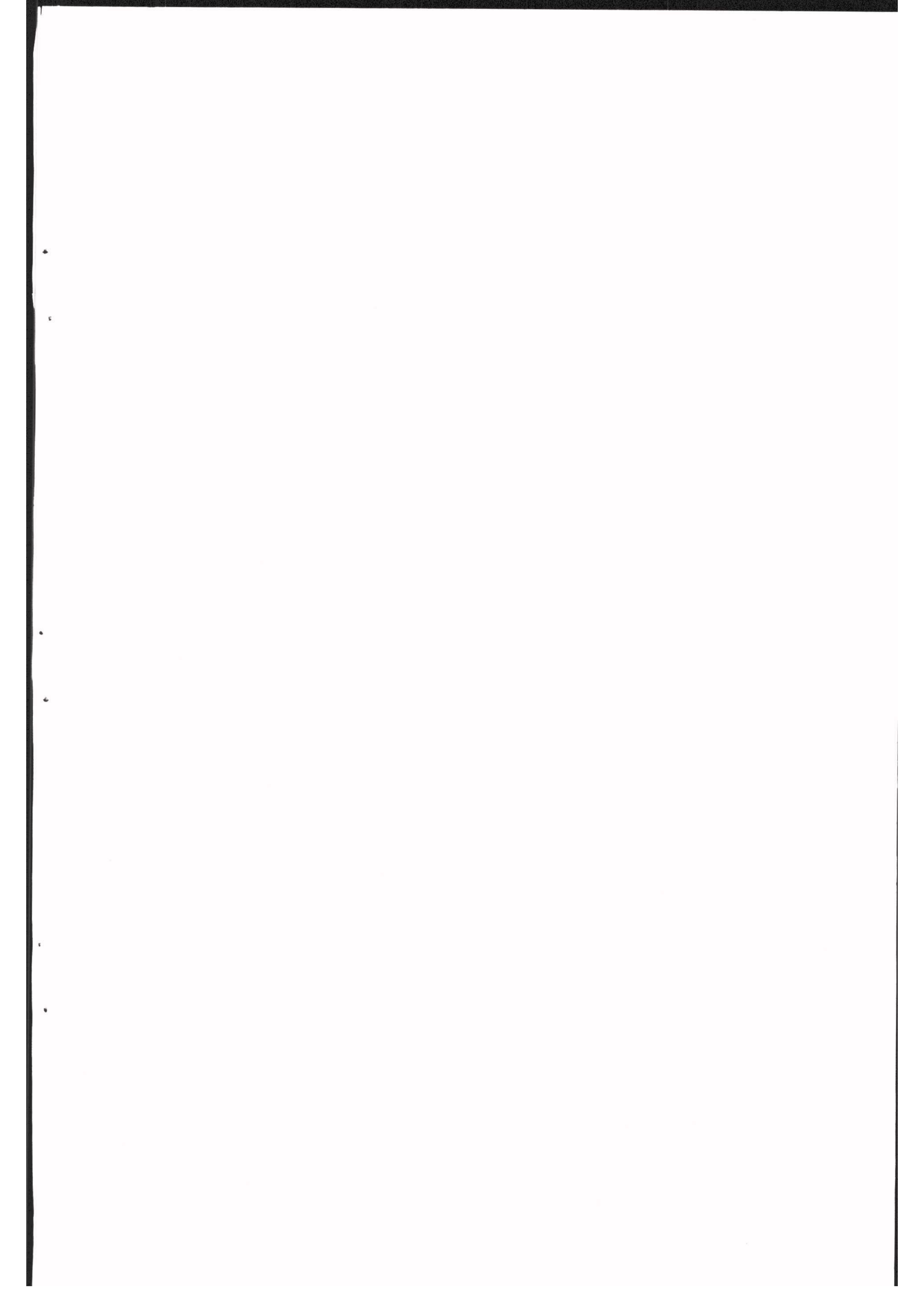
وجدل الإنسان مع موضوع التعلم وفق التصور السابق ، هو عملية مستمرة ما استمرت حياة الإنسان ؛ فالأفكار التي يكونها الفرد ليست انعكاساً ميكانيكياً للواقع الخارجي أي لموضوع التعلم وإنما هي إعادة خلق لهذا الواقع الذي لابد أن يتغير حينما تعود هذه الأفكار لتصوغه من جديد . وهكذا يكون تجدد الحياة ومن ثم تجدد الإنسان ، جدلاً متصلاً ، أخذاً وعطاءً ، وتلك هي السمة الأصيلة للتربية الحقيقية التي تجسد معناها الأصيل : الزيادة ، النمو ، الربا .

ولا يقتصر الطابع الجدلي لتربية ما بعد الحداثة على الإنسان وعلاقته بموضوع التعلم وإنما يمتد هذا الجدل أيضاً لموضوعات التعلم ذاتها . فتربية ما بعد الحداثة تقبل بوجود المتناقضات داخل موضوع التعلم . وهي لا تسعى إلى تقديم موضوع تعلم يخلو من التناقض ، بل تحرص أن يحتفظ موضوع التعلم بطبيعته المتناقضة التي هي أساس حيويته ، وأساس توفير الاختيار الحر للمتعلم . فهذا الأخير يمكنه الاختيار وفق ما يعتقد بصحته ، من بين النظريات المختلفة والرؤى المتباينة .

ولعلنا نلمس في الخاصية السابقة ما يباعد بين التربية الجديدة والتربية التقليدية التي كانت تلزم المتعلم بوجهة نظر واحدة تقدم له على أنها الحقيقة المطلقة . أما تربية ما بعد الحداثة فهي تفتح الباب أمام تكوين العقل الجدلي القادر على الإبداع والتجديد ؛ فالمسألة الواحدة لها أكثر من فهم ولها أكثر من مدخل للإحاطة بها ومن ثم تتعدد الرؤى وتتفاعل . وليس هناك من معنى للحرية أعظم من ذلك الحرص على قبول كل الأفكار والنظريات وعدم المصادرة عليها ، والثقة في قدرة الإنسان على أن يختار بنفسه ، وأن يتبين نتيجة هذا الاختيار فيبقى عليه أو يتخلى عنه .

وتتخذ تربية ما بعد الحداثة سمتها بأنها تربية للوعي ، حينما يمارس الإنسان جهد التعلم على بصيرة وقناعة بمسئوليته الكاملة عما ينجح فيه أو لا ينجح . فالإنسان في هذه التربية ليس

كائناً مستسلماً لفعل البالغين التربوي ، يستدخل ما يلقنه من معارف وقيم وخبرات يظل يلوكـــها حياته بأسرها ، وإنما هو كائن حر مسئول يتصرف عن بصيرة ووعـــي ، ذو إرادة وقـــدرة علـــى الاختيار . ومهمة التربية تنحصر أساساً في دعم وعيه بالمتناقضات التي تقوم عليها الحياة الإنســـانية وبالقوانين التي تنتظم هذه الحياة وأهمها التغير وعدم الثبات .



الباب الرابع

خاتمة : تربية الغد

١- **تربية متعددة المرجعية** : ويعني ذلك أن الرصيد القائم من الفكر التربوي الذي توفره علوم التربية وكذلك الممارسات التربوية التي بين أيدينا ، تمثل كلها روافد للفعل التربوي في مجتمع ما بعد الحداثة ، ولا يهم أن نلمح بينها تناقضاً بل بالعكس فإن هذا التناقض يتسق مع خصوصية مجتمع ما بعد الحداثة : "كل تراثنا المعرفي يجب أن يكون في خدمتنا" . صـ٣٠٦

٢- **المرجعية المتعددة وبناء الإنسان** : والإنسان باعتباره شخصاً له ما صدقات ثلاثة ، فهو إما agent منفذ أوacteur منفذ ذو وعي ومشروع ومبادرة وإما auteur منفذ ذو وعي ومشروع ومبادرة وفوق ذلك مبتكر . فتربية التطبيع الأولى بالثوابت الثقافية تعطينا النوع الأول من الأشخاص الذين يعملون وفق النظام الذي تعلموا فيه . أما التربية التي تدعو إلى التفكير فإنها تعطينا الشخص ذا الوعي وذا المبادرة بينما تعطينا تربية ما بعد الحداثة النوع الأخير من الأشخاص الذي أكد عليه J.Ardoino عام ١٩٩٤ .

ويؤكد الباحثان بأن تكوين الشخص من النوع الثاني والثالث لا يعني إلغاء للشخص الأول بل يؤكده حيث كلما زاد الوعي الشخصي والتاريخي لدى الفرد فإنه يكون فاعلاً بشكل جيد مع جماعته متناغماً معها ومتسقاً مع خياراتها . ولهذا يقول المؤلفان بأنه من أجل هذه الثلاثية أوصينا بالتربية الجديدة التي تنفتح على كل الفكر وكل الممارسات . فحينما نغمر الفرد بقيم بعينها ونشكله على أساسها فإننا نبني منفذاً جيداً ،وحينما نربيه داعين إياه للتفكير والتجريب فإننا نخلق منفذاً واعياً ذا مبادرة ، وعندما نيسر له أن يخلق ويبتكر مشروعه الخاص وتربيته الخاصة فإننا بذلك نقترب من بناء المبدع .

٣-**كيف نبني شخصاً مبدعاً** : إن الصعوبة في بناء الإنسان المبدع تكمن فيما يسود مجتمعنا من تهميش وعزلة وأنا مالية ... الخ . ومن ثم لابد من إعادة مفاهيم مهمة ضاعت : التضامن ، المشاركة ، المواطنة الكاملة ... الخ . والطريق إلى بناء المربي المبتكر هو مزيد من الطرح للأفكار التي تلقي الضوء على حاجات إنسان عصر ما بعد الحداثة ،وكذلك دعم نظام التعليم ذي المرجعية

المتعددة أي الذي يعترف بمشروعية كل الممارسات التربوية ذات المردود الإيجابي في بناء هذا الإنسان .

٤ - تربية مرنة : ويؤسس الكاتبان فكرهما عن تربية ما بعد الحداثة على فرضية مؤداها أن الإنسان ينحو دائماً لتجاوز واقعه وتحسين أوضاعه الحالية . ولا يعني ذلك اقتراباً من الفوضى أو الانحلال وإنما يعني احتراماً لقانون من قوانين الحياة وهو التطور . والنظام التربوي المنغلق على مجموعة من الأفكار والممارسات النمطية لا يتغير إلا حينما ينهار كله بعكس النظام المرن المنفتح أي الذي تعمل فيه ميكانيزمات التغيير والتطور .

******

وبعد أن بلغنا هذا الموضع في قراءتنا النقدية في كتاب : "تربية ما بعد الحداثة" ، نكون قد وفينا بما وضعناه لأنفسنا من البداية ألا وهو : تقديم موجز واف للكتاب ، يحترم تقسيماته وتنظيمه ، ويعرض أفكاره الأساسية كما هي . وهذا الموجز يسمح لقارئه بأن يكون فكرة كاملة وصحيحة عن محتوى الكتاب ، ولا نبالغ حينما نقول بأن هذا الموجز يكفي القارئ مراجعة الكتاب الأصلي . ثم حرصنا أن يكون تعليقنا و ملحوظاتنا النقدية للكتاب مميزة عن هذا الموجز ، فأتت جميعها بشكل منفصل كي يستطيع القارئ أن يميز بينها ومحتوى الكتاب .

ولعلنا بما نقدمه في الدراسة الحالية ، نسهم في تقديم مجموعة من الأفكار الجديدة التي تستحق أن تشد انتباه المشتغلين بالتربية والمهتمين بالفكر المستقبلي عموماً . والأمل الذي يراودنا ونحن نختتم هذه الدراسة هو أن تتحول الأفكار المطروحة فيها إلى موضوعات للنقد والمناقشة والحوار . ونحسب أن ما جاء في هذه الدراسة من أفكار ، يظل – رغم تعلق هذه الأفكار مباشرة بالمجتمعات الأوربية – تحدياً يفرض نفسه علينا ولا نملك أن نتجاهله أو نكتفي بقراءته من قبيل المعرفة . إن مجتمع ما بعد الحداثة الذي حاول الكتاب استشراف قسمات التربية المطلوبة له ، تتحدد قسماته في الأفق القريب منا . إن ثورة الاتصالات تسمح اليوم لكثير من المجتمعات النامية بالقفز إلى القرن الحادي والعشرين ، متخطية بذلك مراحل عديدة لم تعشها : ويكفي أن نتأمل تلك الدولة الإفريقية التي لم تكن تعرف الهاتف حتى الآن ثم هاهي تدخل دائرة الاتصال مباشرة عن طريق أرقى وأحدث التكنولوجيا الخاصة بذلك وهي الهاتف المحمول .

إن التحديات التي يفرضها هذا العالم الجديد الذي ندخله جميعاً ، دول متقدمة ودول متخلفة ودول بين بين ، أعظم وأكبر من أن نحيط بها في دراسة كهذه . لكن مواجهة هذه التحديات يمر بالضرورة ببناء إنسان ذي مواصفات خاصة يقدر على التعامل مع هذه التحديات

والهيمنة على مجريات الأمور واستباق الزمن وإبداع الحلول غير التقليدية ... إلى غير ذلك مما تتحدث عنه الدراسات المستقبلية . ونحن في مصر نحتاج إلى مراجعة شاملة لعملية بناء الإنسان الجديد الذي يستطيع أن يتحمل تبعات دخولنا عصر ما بعد الحداثة . وأول خطوة في هذا الاتجاه هي بالتحديد امتلاك فكر تربوي يسمح لنا ببلورة الأهداف وتحديد الأساليب واختيار الوسائل التي تتطلبها عملية بناء الإنسان عندنا .

ولقد كان هدفنا من وراء الدراسة الحالية ، هو بالتحديد إثراء عملية التفكير من خلال الطرح الذي تضمنه كتاب : "تربية ما بعد الحداثة" . فالفكر التربوي الذي نتحدث عنه هنا يمثل الزاد الذي نتسلح به ونحن نعكف على صياغة مشروع تربية الإنسان لمجتمع ما بعد الحداثة . وهذا الفكر لا يمكن أن يكون منعزلاً عن الفكر العالمي ،وإن قام أساساً على خصوصيات مجتمعنا بمفهومها الشامل . ونحسب أن فيما قدمناه من أفكار في الدراسة الحالية ، خاصة فيما حاولناه من جدل مع أفكار الكتاب موضوع هذه الدراسة ، يمثل محاولة مبدئية نحو ما نصبو إليه من فكر تربوي نبدعه إبداعاً من خلال حوار يشارك فيه رجال التربية وكذلك المفكرون الذين يشغلون أنفسهم باستشراف قسمات مستقبل يدخلنا عصر ما بعد الحداثة

الدراسة الثانية

دراسة نقدية لكتاب مجتمع بلا مدارس ... إيفان إليتش

دراسة نقدية لكتاب مجتمع بلا مدارس

أولا: اعتبارات أولية

ا- الكتاب موضوع الدراسة :

هذه الدراسة عبارة عن قراءة ناقدة لكتاب دار حوله جدل كبير في الأوساط التربوية بـل وفي الأوساط السياسية والاقتصادية . والكتاب الذي نحن بصدده كتب في الأصل باللغة الإنجليزية تحت عنوان Deschooling society وقد قام بنشره Harpefand Row في نيويورك عام ١٩٧١ . وهو للمؤلف Ivan Illich الذي يعمل مديرا للمركز الثقافي بكرنيفاكا في المكسيك وتعتمد دراستنا على نسخة فرنسية لهذا الكتاب تحمل عنوانUne Société sans école وهو العنوان الذي عولنا عليه هنا ، وهذه الترجمة تم نشرها عام ١٩٧١ عن طريق دار النشر Seuil بباريس للمترجم الفرنسي Gerard Durand وتجدر الإشارة إلى أن الكتاب موضع اهتمامنا هنا يقع في ١٨٨ صفحة من القطع المتوسط ويتضمن سبعة فصول متباينة الأهمية . والقضية الرئيسة التي تمثل محور العمل تتلخص في محاولة المؤلف البرهنة على خطورة الأوضاع التعليمية التي تعرفها كل المجتمعات في عالم اليوم وعلى ضرورة تخليص هذه المجتمعات من هذا الخطر الذي يوشك أن يؤدي بها إلى الكارثة . فالمدرسة باعتبارها المؤسسة التربوية ، تحولت اليوم – وذلك في كل المجتمعات بلا استثناء – إلى أداة تطويع تسلب الإنسان كل أسلحته التي تمكنه من الحياة الحرة الكريمة ، لتجعل منه كائنا بلا إرادة وبلا اختيار يقبل كل ما يعرض عليه في سلبية وعجز تام . وهكذا تتحول المدرسة من مؤسسة منوط بها في الأصل أن تنمي الأفراد وتعدهم لتحمل مسؤلية المجتمع في المستقبل ، إلى أداة تعرقل هذا النمو وتستنزف طاقات المجتمع لا لتحقيق أهدافه وإنما لتعرقل بلوغها محققة نتائج متناقضة تماما مع وجهتها الأصلية .

وإذا كان (إلتش) يركز كل اهتمامه على المدرسة للبرهنة على صحة القضية التي يدافع عنها وهي تحول المؤسسات من أدوات تدعم جهد الإنسان في السيطرة على الحياة ودفعها نحو الأفضل ، إلى قيود تكبل الحركة وتسلب الإنسان المبادرة والقدرة على العمل الخلاق ، فمرد ذلك إلى أنه يرى في المدرسة نموذجا يجسد خطورة التحول الذي انتهت إليه المؤسسات ،نموذجا يقاس عليه في تشخيص الداء وفي وصف الدواء ،ومعنى ذلك أننا بصدد فكر يستند إلى النظرة الجدلية في معالجة قضايا المجتمع ومشكلاته . فكر يستند إلى التسليم بأن التربية جزء لا يتجزأ من السياسة والاقتصاد والثقافة .

ب- منهج الدراسة

أما منجهنا فى هذه القراءة الناقدة فيتخلص فى لحظتين متكاملتين وإن تتابعتا ، نعرض فى أولاهما أفكار الكاتب مركزين على الأساسى فيها بغض النظر عن ترتيب دورها فى عمل Illich وعلى أساس من هذا المنظور أمكننا أن نحصر هذه الأفكار تحت فئات ثلاث استوعب كل فئة منها فصلا من الدراسة الحالية . وقد ضمنا الفئة الأولى (الفصل الثاني) أهم الحجج التي يسوقها **Illich** لتبرير دعواه بضرورة تخليص المجتمعات من عدد كبير من المؤسسات التي تحتكر إنتاج وتوفير خدمات متنوعة . وقد تضمن عرضنا لأفكار المؤلف في هذا الصدد تصنيف المؤسسات الذي أقامه على أساس ما يرتبط بهذه المؤسسات من أخطار تهدد حياة الأفراد والمجتمع على السواء .

أما الفئة الثانية (الفصل الثالث) فلقد ضمناها أهم السلبيات التي يرى **Illich** أنها من تصميم طبيعة النظم التعليمية التقليدية أينما وجدت . . ولقد اجتهدنا في استعرضنا لهذه السلبيات التي يتخذ منها المؤلف مبررا لدعوته إلى تخليص المجتمعات من المدرسة ، أن نورد كل نقد وجهه المؤلف إلى المدرسة حتى ولو جاء بشكل غير مباشر متناثرا هنا وهناك في ثنايا الكتاب .

وفي الفئة الثالثة (الفصل الرابع) اجتهدنا أن نبرز وجهة نظر **Illich** عن البديل الممكن لنظام التعليم المدرسي . وفي هذا المقام كما فيما سبقه حرصنا على ذكر النقاط الرئيسة والملامح الأساسية للشبكات الأربع التي يقدمها المؤلف لتقوم مقام التنظيمات المدرسية التقليدية .

ولا نبالغ إذا ما قلنا بأن الجهد الذي بذلناه في استخلاص الأفكار الرئيسة في عمل"التش" وتصنيفها بالشكل سالف الذكر يفوق ترجمة العمل إلى العربية ،وبتعبير آخر فإن خلاصة أفكار **Illich** التي ضمناها الدراسة الحالية تكفي تماما في حالة استيعابها وتمثلها الإحاطة بكل ما أراد المؤلف قوله في كتابه .

أما اللحظة الثانية في منهجنا للقراءة الناقدة لعمل **Illich** فتتسع لتستوعب ملاحظتنا ورؤيتنا لما ورد من أفكار وقضايا في العمل موضوع الدراسة ،ولقد اقتصرنا في هذا المقام (الفصل الخامس) على إثارة بعض التساؤلات التي تفتح المجال أمام الحوار حول الأفكار المطروحة في عمل **Illich** أكثر من إثارتنا للأفكار التي قد تتفق أو تختلف معها .

وتجدر الإشارة إلي أن الفصول ٢ ،٣ ،٤ ، والتي ضمناها خلاصة أفكار **Illich** لم تشتمل على أية عبارات أو إضافات من جانبنا وإنما تركناه يتحدث بلغته بل وبطريقته في الصياغة.. ولقد ميزنا العبارات التي نقلت حرفيا من العمل موضوع الدراسة بوضعها بين علامات التنصيص ولا

يعنى ذلك أن العبارات الأخرى ليست هي من كلامه. كل ما هناك أننا حافظنا على الأفكـــار في هذه العبارات ،ولكننا تصرفنا في صياغتنا بما يلائم الذوق في اللغة العربيــة وبمـا يحقـق اتسـاق النصوص التي قدمناها في بحثنا هذا .

وإذا كان اهتمامنا ينصب علي كتاب " مجتمع بلا مدارس " كموضوع للدراسة الحالية،فـــإن المعرفة بأعمال المؤلف الأخرى لم تغب عن التحليل الذي تقوم عليه هذه الدراسة .ومـــن الجدير بالذكر أن عمل **illich** **libérer l'avenir:** والذي يمكن ترجمته " حرروا المستقبل " وكتابه : **La convivialite** والذي يمكن بشيء من التصرف ترجمته " قابلية الحياة أن تعاش في جماعة " وغيرهمـا من أعمال ، أثرت جميعها تحليلنا لأفكار كتابه موضوع المدرسة . ويمكن القول بأن**Illich** في عمله موضوع الدراسة الحالية كما في أعماله الأخرى يحاول بلورة نظرية تقدم تفسيرا للواقـع المتـأزم **للمجتمعات المعاصرة لينطلق منها إلى طرح صيغ تسمح بتجاوز هذا الواقع .**

ثانيا: طغيان المؤسسات

(ا) تأسيس القيم الإنسانية:

وقبل أن نستعرض الحجج التي يسوقها **Illich** لتبرير دعواه بضـــرورة تصفيـة المدرسـة كمؤسسة تربوية ،نحاول هنا إبراز تطور عرفته معظم المجتمعات المعاصرة انتهي فيها إلى ما يسـميه **(تأسيس القيم) . ففى المجتمعات المعاصرة سلبت المؤسسات قيم الإنسان التى تحقق ذاتـه . ولقد** بلغ الأمر حد ظهور مؤسسات تعني بأخص قيم الإنسان التي ظلت طوال التاريخ جزءا أصيلا مـن شخصيته ، " فدفن الميت الذي كان إلى عهد قريب مسألة يقوم عليها أهـل المتـوفى وأصدقـاؤه يتحول اليوم ليصبح عملا متخصصا تقوم عليه أكثر من مؤسسة (ص ١٥) "ومن اليسـير علـي أي إنسان أن يدرك حجم هذه الظاهرة الخطيرة وهي تحول الإنسان تدريجيا إلى مجرد كائن حـي لا يملك من أمر نفسه شيئا . وفي كل مجتمع نجد اليوم " الصحـة ، التعليـم ، كرامـة الإنسـان ، الاستقلال ، الجهد الخلاق ، تعتمد جميعها علي حسن سير المؤسسات التي تدعي القيام علي هـذه الغايات " ص ١٢ .

وانتقال القيم الإنسانية إلى قلب مؤسسات تعمل علي تحقيقها يجعل نوعية النتـائج متغيرة وفق ظروف المؤسسة وإمكاناتها المادية والبشرية ومن ثم ندرك التصاعد غير المعقـول فيمـا ينفـق على كثير من المؤسسات بهدف تحسين خدماتها ،ولقد وصل الأمر إلى فقدان كثير من المؤسسـات القدرة علي تحقيق الأهداف المنوطة بها ، وأصبح من العبث الاعتقاد بأن تحسين الأمور التي تقـوم عليها المؤسسات رهن بزيادة مخصصاتها المالية (ص ١٢) وما ينفـق علـي المدرسـة باعتبارهـا

المؤسسة المنوط بها تنمية الإنسان يؤكد عبث الاعتقاد في قدرة المؤسسات على تحقيق أهدافها بتوفير مزيد من الاعتمادات المالية لها .ومن بين الأمثلة ذات الدلالة في هذا الشأن ما حدث في الولايات المتحدة الأمريكية حيث تم بين عامي ١٩٦٥ — ١٩٦٨ تنفيذ مشروع المساعدة الفيدرالية لتحسين الأوضاع التعليمية للأطفال المنتمين للأسر الفقيرة . وقد تم رصد مبلغ ثلاثة مليارات من الدولارات لتحسين أوضاع ستة ملايين من هؤلاء الأطفال في مدارس الدولة .ولكن النتيجة التي تحققت كانت مخيبة تماما لكل التوقعات (ص ١٧) وبعد هذه التجربة لم يعد غريبا أن يطالب بعض المربين الأمريكيين بزيادة ميزانية التعليم الابتدائي والثانوي فقط إلى ثمانين مليار دولار حتى يمكن توفير تعليم متواز لكل الطبقات الاجتماعية وهذا المبلغ يوازي أكثر من ضعف ميزانية التعليم في بداية السبعينيات (ص ٢٤) .

ويترتب علي استمرار المجتمعات في قبول الخلط بين المؤسسات القائمة في المجتمع والقيم الإنسانية التي تتطلع البشرية إلى تحقيقها استمرار تردي الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية (ص ١٢) . إن الأزمات التي تعانى منها المجتمعات المتقدمة والمختلفة على السواء ترتبط بشكل مباشر بطغيان دور المؤسسات فيها وابتلاعها مبادرات الأفراد وإسهاماتهم الخلاقة الممكنة . والفقر يتخذ اليوم صورة جديدة تختلف عن صورته التقليدية التي حفل بها التاريخ ،وهذه الصورة الجديدة للفقر تعرفها المجتمعات الغنية والفقيرة علي السواء ،حيث يؤدى الاستمرار في الخلط بين المؤسسات وتحقيق القيم الإنسانية إلى مزيد من تلوث البيئة الطبيعية ،مزيد من التفاوت الاجتماعي ، مزيد من الإحباط والشعور بالعجز وهي الأوجه الثلاثة للفقر في صورته المعاصرة (ص ١٢).

والوعي بالأخطار الجسيمة التي تحدق بمجتمعاتنا اليوم ، يفرض علينا كباحثين مسئولية إيجاد صيغ جديدة لإعادة تنظيم النشاط البشرى بشكل يجنبه الكارثة ،ففي مواجهة الاتجاه المسيطر في الوقت الحاضر والذي يعمل علي تأسيس القيم ينبغي إجراء بحوث حول إمكانية استخدام التكنولوجيا من أجل إيجاد مؤسسات تيسر التفاعلات الخلاقة غير التابعة بين البشر (ص ١٢) . والصعوبة التي تكتنف طريق الباحثين عن صيغ بديلة تأتى من كونهم مطالبين بتبني أهداف تتجه عكس ما يذهب إليه مخططو المستقبل الذين يعملون بالطبع على استمرارية الأوضاع القائمة . وانطلاقا من هذه الدعوة فان كتاب " مجتمع بلا مدارس " يأتى كمحاولة في هذا الاتجاه وإذا كان التركيز ينصب على المدرسة ، فلقد أخذت نموذجا للمؤسسات التي يصعب بل وربما يستحيل تصور التخلص منها ، نموذجا يسمح لنا بابتكار صيغ عديدة لمواجهة وإيقاف طغيان المؤسسات

الأخرى (ص ١٣) . والسبب الرئيس لاتخاذ المدرسة كنموذج هو أنها تخلق الطلب علي الخدمات التي تقدمها المؤسسات الأخرى ، فالمتعلم حينما ترتبط حياته للحصول علي الدبلوم الذي يحدد له مكانته الاجتماعية فإن القيمة التي تكتسبها المدرسة باعتبارها مؤسسة تحدد مستقبل الفرد ، تنسحب على بقية المؤسسات الأخرى .

(ب) تصنيف المؤسسات :

وإذا كان التحليل السابق يتعلق بطبيعة معظم المؤسسات التي تعرفها مجتمعاتنا المعاصرة ،فان هناك البعض منها الذي يخرج عن هذا التحليل ،وبتعبير آخر يمكن القول بأن هناك بعض المؤسسات لا يشكل وجودها الأخطار التي ألمحنا إليها . وانطلاقا من هذه الحقيقة حاول Illich في الفصل الرابع من كتابه تصنيف المؤسسات ،ألتدرج بها بين طرفي نقيض وفق طبيعة كل منها والخطورة التي تمثلها ، فمن أقصي اليمين حيث تقع المؤسسات ذات الخطورة البالغة والأثر المدمر علي حياة الأفراد والمجتمعات إلى أقصي اليسار حيث تجد المؤسسات التي تدعم جهد الأفراد وينعدم تأثيرها السلبي علي حياتهم تندرج بقية المؤسسات قربا أو بعدا عن هذا الطرف أو ذاك وعلي ذلك فإن المعيار الذي يقوم عليه هذا التصنيف هو طبيعة الدور الذي تقوم به المؤسسة في حياة الأفراد والمجتمع وعما إذا كان هذا الدور يسلب الأفراد حرياتهم ومبادراتهم ويدعم سلبياتهم أم أنه على النقيض من ذلك وعلي أساس من هذا المعيار صنف Illich مؤسسات المجتمع المعاصر كما يلي :-

١- الأمن الداخلي ، الجيش والسجون والإصلاحيات ، دور رعاية المسنين ، الملاجيء .... الخ

٢- شبكات الطرق،المدارس .... الخ

٣ — مؤسسات إنتاج السيارات وما يرتبط بها من صناعات مكملة ..... الخ

٤ — مؤسسات إنتاج الأغذية والسلع الاستهلاكية .... الخ

٥ — المطاعم ، الفنادق .... الخ

٦ — صغار التجار ،محامون ،معلمو بيانو.... الخ

٧ — شبكات المياه ، الكهرباء ،المجاري ،المواصلات .

أقصى اليمين :

مجموعة الخصائص التي تشترك فيها غالبية المؤسسات التي تقع أقصى اليمين في التقسيم السابق يمكن إجمالها فيما يلي :

- اضطرار الإنسان إلى التعامل مع هذه المؤسسات دون أن تكون لديه أية فرصة للاختيار أو إعمال أرادته .
- يتعرض الإنسان في تعامله مع هذه المؤسسات إلى ضغوط تتمثل في الإلزام ، الدعاية ، التلقين ، الصدمات الكهربائية ... الخ
- تعقد الخدمات التي توفرها هذه المؤسسات والمغالاة في تقدير أهميتها للدرجة التي يستحيل علي الإنسان عندها إمكانية الحياة في غيبتها . ويمكن تشبيه هذه المؤسسات بتاجر مخدرات يبث سمومه فيحدث إدمانا " له جانب اجتماعي وجانب نفسي ؛ من الناحية الاجتماعية نجد تصاعداً مستمرا في الإنفاق حيث تبدو النتائج – القابلة للقياس شكلا _ أقل بكثير من المتوقع مما يبرز طلب المزيد من النفقات (المأساة أن النتائج غير مرضية دائما) .ومن الناحية النفسية فإن الزبون لا يستطيع مقاومة رغبته الجامحة بل أنه يستشعر دائما حاجة متزايدة للمنتج أو للخدمة (ص ٩٨) .

أقصى اليسار :

أما مؤسسات الجانب الآخر فتتجه بوظائفها وخدماتها نحو تيسير حياة الأفراد دون أن تسلبهم مبادراتهم أو ترغمهم على اللجوء إليها . فهذه المؤسسات على عكس سابقتها :

- تحترم حرية الإنسان في التعامل حيث يلجأ أليها باختياره وإرادته .
- والإجراءات التنظيمية التي تلجأ إليها مؤسسات أقصى اليسار ،لا تمس حرية الأفراد وإنما ترمى إلى تأكيد الاستخدام الأمثل للخدمات المقدمة : منع تلوث المياه ، الحد من خطورة الكهرباء ،المحافظة على عدم استخدام التليفون والبريد في الدعاية...إلخ.
- تتكامل أدوار هذه المؤسسات لتشكل فيما بينها شبكة خدمات تؤكد التعاون بين الأفراد وتعتمد على مبادراتهم.

الوسطية :

– أما المؤسسات التي تقع بين هذين الطرفين فتتباين خصائصها بحسب اقترابها من هذا الطرف أو ذاك .

- فالفنادق والمطاعم تحتل مكانتها في التصنيف السابق قريبا من المركز نظرا لأنها تعتمد على الدعاية- وهي إحدى وسائل الضغط والتشريط للسلوك البشري-مع هذا في الجانب الأيسر حيث مازالت بعيدة عن إرغام الزبائن إلى اللجوء إليها .

- كما أن الصغار من التجار وأصحاب الحرف وأصحاب المهن الحرة كالمحامين ومعلمي البيانو وما شابه ذلك ، يأتون في التصنيف في الجانب الأيسر أيضا ولكن أكثر قربا إلى الطرف من المؤسسات السابقة وذلك لندرة استخدامهم وسائل الدعاية واعتمادهم أساسا في جذب زبائنهم على نوعية الخدمات المقدمة وأسلوب التعامل والكفاءة الشخصية والسمعة ... الخ .
- وفي المركز تماما نجد مؤسسات إنتاج الأغذية والسلع الاستهلاكية وهي بهذا تضرب بقدم هنا وبالأخرى هناك وذلك لأن هذه المؤسسات تسعى دائما إلى خلق الحاجة لدى الأفراد ثم تحويلها إلى ضرورة متجددة دوما بفضل أساليب الدعاية الحديثة، وفي نفس الوقت لا يزال للإنسان فرصة الاختيار من عدمه .
- على يمين المركز تقع مؤسسات صناعة عربات الركوب وما يرتبط بها من صناعات تكميلية عديدة ، وتقترب هذه المؤسسات من أقصى اليمين حيث تعمل على خلق الحاجة وتحويلها إلى ضرورة وأخطر من ذلك أن نموها وتعاظم قدراتها يتم على حساب وسائل النقل الجماعي . وامتلاك السيارة الخاصة أصبح في معظم المجتمعات هدفا في ذاته ونسى الناس أن السيارة وسيلة للانتقال ومن ثم فالموديل الجديد مرغوب دوما ولا يجد المنتجون أية صعوبة في ترويجه بترويج الأوهام المألوفة : سرعة ،سرعة أكبر ، استهلاك وقود أقل ،أمان أكثر راحة ممتعة ... الخ
- وتحتل شبكات الطرق والمدارس المكانة اللائقة من المال العام ((لإنشائها وصيانتها ذلك بفضل الأوهام المسيطرة على أذهان الناس وهو أن هذه الطريق تؤدى خدمة عامة . وبشيء من التعقل نستطيع أن ندرك زيف هذا الاعتقاد حيث لا تخدم شبكات الطرق وخاصة الممتازة إلا فئات محدودة من المواطنين هم أصحاب السيارات الخاصة وأصحاب الشركات التي تستخدم الطرق لأهدافها،بل انه من الملاحظ في الكثير من المجتمعات تفتقد جماهير المواطنين أبسط أنواع الطرق التي تربط بين تجمعاتهم السكنية . وتأتي المدرسة ،وهي تشترك مع شبكات الطرق في كونها خدمة عامة ، ملاصقة تماما لمؤسسات أقصى اليمين لتكون واحدة منها بالفعل بل وربما أخطرها والمدرسة في كل المجتمعات بلا استثناء تعمل على سلب الأفراد حرياتهم فبينما يلقن الفرد الإيديولوجية المدرسية ويتحول إلى كائن قد تمت برمجته فهو يفكر كما أريد له أن يفكر هو يحكم على الأشياء كما تعلم ومن ثم (نجد الفرد فاقدا تماما لمسئوليته في تنمية ذاته،وبهذا الاستسلام فإن المدرسة تقود إلى نوع من الانتحار العقلي) ص ١٠٦

إن المستقبل الذي يسمح للإنسان أن يستعيد الحياة يرتكز في خلقه على أحداث ثورة في المؤسسات التي تقع في أقصى اليمين لتغيير طابعها القهري وتحويلها إلى مؤسسات تسمح للإنسان بأن يفعل بحرية وأن يختار بإرادة . والمدرسة ينبغي أن تكون أولى المؤسسات التي يتجه إليها التغيير والثورة.

ثالثا: تصفية المدرسة ضرورة

أما فيما يتعلق بالمدرسة كمؤسسة منوط بها القيام عن الآباء في تربية الأبناء وتنمية ذواتهم فإننا نستطيع القول بأنها لا تفعل شيئا من ذلك ويكفي أن نستعرض هنا بعض خصائص التربية التي توفرها المدرسة لأبنائنا لنقف على حقيقة ما ذهب إليه الادعاء السابق :

(أ) مبررات تربوية :

١- فالبرنامج المدرسي يعد على أساس من معايير موضوعة سلفا ومن ثم فعلى المتعلم أن يجيب عن حاجات هذا البرنامج إذا ما أراد الوصول إلى المكانة الاجتماعية المرتبطة بالدبلوم الذي تمنحه المدرسة .وفي مثل هذه الظروف لا يمكن الحديث عن تحرر الإنسان وتحقق قدراته وإمكاناته ،وذلك لسبب بسيط يعرفه كل من له صلة بالتعليم المدرسي ، وهو أن متطلبات البرنامج المدرسي يرتبط تحققها بتوفر أوضاع اقتصادية واجتماعية معينة لا تعرفها عادة إلا الأسر الموسرة ومعنى ذلك أن المدرسة تؤكد التفاوت الطبقي بدلا من مقاومته ومن ثم فإن تغييرها لا يتم بمجرد إصدار قانون وإنما يتطلب الأمر تغييرات جذرية خارج المدرسة بشكل أساسي (ص٣٠)

٢- وهناك وهم يسيطر على كثير من العقول يأخذ شكل الاعتقاد الراسخ بأن ما نمتلكه من مهارات وقدرات ندين به إلى المدرسة .والحقيقة التي يمكن أن نلمسها بشيء يسير من التفكير هي أن أهم ما تعلمناه من مهارات وقدرات قد اكتسبناه من خارج المدرسة والأمثلة على ذلك أكثر من أن تحصى فالطفل يبدأ الكلام ويستخدمه من قبل أن يضع قدمه في المدرسة . كما أن إتقان القيادة ، السباحة، العزف على آلة موسيقية إلى آخر هذه القائمة يتم كله خارج المدرسة . وفي تجربة كنيسة نيويورك درس ذو مغزى في هذا الصدد حيث احتاجت هذه الكنيسة آلافا من المساعدين الاجتماعيين القساوسة ممن يجيدون اللغة الأسبانية،اعتمدت الكنيسة على ثمانية وأربعين شابا ممن يجيدون اللغة تم اختيارهم من بين شباب حي "هارلم " الذين هجروا التعليم النظامي من سنوات . وقد استطاعت مجموعة المعلمين المرتجلين من حي هارلم تعليم آلاف القساوسة اللغة الأسبانية

بمستوى يمكنهم من استخدامها في التعامل مع البورتوريكيين الوافدين على أمريكا عام ١٩٥٦. المهم أن إنجاز هذا العمل لم يستغرق سوى ستة أشهر ! أي برنامج مدرسي يمكنه المنافسة هنا ؟

٣- وهناك حقيقة أخرى تغيب عنا وهي أن اكتساب المعرفة العلمية التي يحتاجها الإنسان لممارسة عمل مربح ،لا يحتاج إلى انتظام سنوات وسنوات لمتابعة البرامج المدرسية بل أن بمقدور كل إنسان أن يحصل مثل هذه المعرفة في أي مكان وزمان وبأيسر وسيلة .ومن بين الأسباب التي تكمن وراء فشل المدرسة في تحقيق رسالتها هو إصرارها على إكساب المعرفة العلمية والنظرية على السواء ،دون أن تحقق أيا منهما بالطبع .إن الوعي بهذه الحقيقة البسيطة يسمح لنا بتصور صيغة جديدة ربما أسهمت في تدارك الموقف المتردي الذي بلغته التربية المدرسية ؛ ألا يمكن تخصيص نصيب عادل من المال العام لكل فرد يستثمره أينما شاء ووقتما شاء في تعليم نفسه ؟ و لم لا يعطي المجتمع فائدة على الأنصبة التي لا يستخدمها أصحابها إلا بعد وقت متأخر من العمر ضمانا لقيمتها أن تتدهور خاصة وأن جل هؤلاء سيكونون من بين الفقراء ؟ (ص ٣٣-٣٧)

٤- وجانب آخر من جوانب الفشل الذي انتهت إليه المدرسة يتمثل في شكلية التعليم الذي تتيحه لمن يرتادها،فالمدرسة أينما كانت لا توفر للمتعلمين فرصة للتطبيق العملي لما تحاول إكسابهم إياه من معارف نظرية كما لا يمكن مع خضوع المدرسة للبرامج التعليمية الجامدة والمعدة سلفا أن تنمي المبادرة الفردية والجهد الخلاق لدى المتعلم .

٥- أما المعيار الذي تستخدمه المدرسة للحكم على التربية المكتسبة فيتمثل في أنموذج لا وجود له أو صورة غير واقعية لإنسان حددت قدراته وصفاته وفق تصور واضعي البرامج .ودور المدرسة يتمثل في قولبة الأفراد ليقتربوا بقدراتهم وصفاتهم من هذا الأنموذج ومن ثم ينعدم الابتكار والخيال لديهم ،فالتعليم المدرسي لا يسمح للإنسان إلا بالتفكير في الحدود التي وضعت له ومارسها أثناء الدراسة ويجعل الحوار معه غير مجد ولا مغالاة أن نقول بأنه " في القريب سوف يتشابه البشر والآلات " ٧٢.

(ب)مبررات اقتصادية واجتماعية :

ومن أخطر مظاهر أزمة التعليم المدرسي في عالمنا التضخم اللا معقول في ميزانيات التعليم وارتفاع معدلات الإنفاق ونموها بأسرع مما تنمو به ثروات المجتمعات ودخولها . وحتى

يومنا هذا لا يوجد في العالم كله مجتمع واحد استطاع أن يوفر لنظامه التعليمي كل حاجته من المال العام كما يقدرها المسؤلون عن التعليم .

وكما سبق أن أوضحنا **فأن حالة الولايات المتحدة الأمريكية توضح بجلاء أن أحدا لا يملك الموارد المالية التي يحتاجها نظام تعليمي يستطيع إشباع الحاجات التعليمية التي هي من خلق هذا النظام** " ص ٢٦.ربما كانت قلة من المفكرين والمهتمين بقضايا التربية هي وحدها التي تعرف أن المتخرج في إحدى الجامعات الأمريكية يتكلف ما يعادل خمس مرات دخل الفرد فيما يقارب نصف البشرية ليس في عام واحد وإنما في حياة بأكملها ص٦٤.

٢- أن تجارب المجتمعات – على مختلف اتجاهاتها – تضعنا أمام مسئولية مؤداها : " **أنه لا يكفي الوعي بعدم إمكانية تحقيق تعليم متاح للجميع فحسب و إنما ينبغي أن نعترف بأن هذا المفهوم ينطوي على حماقة اقتصادية وأن المعاناة في محاولة تحقيقه تعني ضياع الذكاء وتأكيد التفاوت الاجتماعي وتحطيم هيبة النظام السياسي** ص (٢٦) .**إن الغاية التي ينبغي التطلع إليها والممكنة التحقيق هي أن يتوفر للجميع إمكانات تعليمية متساوية .والخلط بين هذه الغاية والتعليم الإجباري لا يختلف عن الخلط بين الخلاص والكنيسة))** ص٢٧.

٢- ومن بين المعتقدات التربوية التي تقوم عليها المدرسة في الوقت الحاضر مفهوم الطفولة وهو مفهوم حديث النشأة نسبيا حيث واكب ظهوره صعود البرجوازية كطبقة حاكمة . وظهور هذا المفهوم كان ضروريا لكي يتعاظم دور المدرسة في تطويع الأجيال الصغيرة وفق متطلبات الطبقة الحاكمة الجديدة . ولا حاجة إلى براهين كثيرة لإثبات هذه الحقيقة ؛ فوعى الطبقات الاجتماعية بهذا المفهوم ليس واحدا. فالطبقات الفقيرة في المجتمعات النامية على وجه الخصوص ينعدم لديها هذا المفهوم حيث ينخرط الصغار في حياة الكبار يتحملون مسئولية العمل المنتج منذ نعومة أظافرهم .وفصل الصغار في فئة خاصة كما هو حادث اليوم يسمح بقبول المدرسة كمؤسسة ضرورية للقيام على تربيتهم وبقبول المعلم كوصي يسهر على أبنائه (ص٥٢ -٥٦).والصغار باعتبارهم تلاميذ ،يتشكلون وفق رؤية المعلم الذاتية ، وفي ذلك تناقض بين مايتم في واقع الأمر وما تعلنه الأنظمة التعليمية من هدف خلق المواطن الحر المتفرد الشخصية (ص ٥٦-٥٨)

٣ - وتنفرد الجامعة فى بلدان العالم الثالث بإفراز وترسيخ مجموعة من الأنماط السلوكية المرضية . ومن أبرز هذه الأنماط انفصال خريجى الجامعات عن بيئاتهم وذويهم ؛ فخريج الجامعة فى بلدان العالم الثالث مع استثناءات نادرة ، يشعر بالراحة والانسجام مع أقرانه من خريجى جامعات أمريكا الشمالية وأوربا أكثر من مواطنى البلدان النامية . بل وفى كثير من المجتمعات، تتسع الهوة

بين نمط الاستهلاك الذى يتطلع إليه خريج الجامعة، ونمط الاستهلاك الذي يتطلع إليه المواطن العادي : السيارات ، السفر بالطائرات ، أجهزة التسجيل ، كل هذه الأشياء والخدمات ترفع من مكانة خريج الجامعة فى عالم يسمح فيه الدبلوم ، وليس المال ، بالاستحواذ عليها (٦٦) . وعلى العكس من جامعة القرون الوسطى حيث كانت الحقيقة مطلب لا يطمع المعلم ولا الطالب فى أكثر منه . فإن جامعات اليوم قد تحولت إلى مجرد أداة اقتصادية فالطالب يعتبر دخول الجامعة نوعاً من الاستثمار الذى

يحقق له عائدا مجزيا في المستقبل وهي نفس النظرة التي يتعامل المجتمع على أساسها مع الجامعة حيث تمثل إحدى أدوات التنمية الاقتصادية . وبرغم خيبة الأمل التي عرفها كثير من الطلاب والأساتذة الجامعيين والتي تجسدت في أحداث عام ١٩٦٨ م في فرنسا على وجه الخصوص فان الحصول على الدبلوم لا يزال يمثل مطلبا رئيسيا في معظم بلدان العالم .

٤- ولما كانت قيمة ما تقوم به المدرسة يتمثل في الدبلوم الذي تتحدد على أساسه مكانة الفرد الاجتماعية والاقتصادية طيلة حياته ، كان من الطبيعي أن يشعر الإنسان بأنه مدين للمدرسة بكل ما يحققه في حياته . ورسوخ هذا الاعتقاد في نفس الفرد حيث يتعرض للتعليم المدرسي سنوات طويلة ، يخلق لديه بالضرورة وبدون وعي منه الطلب على كل ما يتم (تأسيسه) من قيم في المجتمع بنفس الطريقة التي تحولت فيها التربية والتعليم إلى مهمة تحتكرها المدرسة ، ومن هنا تبدأ أهمية البدء بتخليص المجتمع من المدرسة كأول خطوة إلى تخليصه وتحريره من سيطرة بقية المؤسسات ، فالمدرسة تروض وترغم الطالب على قبول ما تؤديه المؤسسات الأخرى من أعمال (ص٧١ - ٧٢)

٥-وإذا كان الإنسان قد ناضل للتخلص من طغيان الكنيسة في الماضي فانه يقع اليوم فريسة لعبودية أخطر وأشد تتمثل في استحواذ المدرسة على حياته بأسرها . في نهاية القرون الوسطى كانت الكنيسة تتعهد لرعيتها بتأمين حياتهم حتى بعد الموت وذلك بأن تضمن لهم دخول (المطهر)

كذلك تفعل المدرسة اليوم حينما لاتكتفي بأن تعلم الصغار حتى يشتد عضدهم وانما تتطلع إلى احتوائهم كبارا بعد أن يكونوا قد تركوها،ويتخذ هذا الامتداد الجديد لبسط سطوة المدرسة وسيطرتها على حياة البشر شكل دعوة إلى ما يسمى بالتعليم الكبار . ويمكن أن نلمس هنا حقيقة كون المدرسة الأداة الرئيسة لتطويع الأجيال وفق رؤية النظام السياسي . ويمكن هنا أيضا نلمس وجه الشبه بين محاولة الكنيسة إيهام الناس بالحياة الخالدة بعد الموت بما تحاوله المدرسة اليوم من مواصلة التعليم بدون حدود أي استهلاك السلعة التعليمية بأقصى ما يستطيع الإنسان من قدرة على

الاستهلاك، فقلة التعليم تعني عدم قدرة الإنسان على التعلم (ص٧٨-٨١) .والنظـام التعليمـي في صورته هذه يؤدي الوظيفة الثلاثية التي كانت من اختصاص الكنيسة في المـاضي فـهو الحـارس لمعتقدات المجتمع ، وهو الذي يعمل على تأسيس متناقضاته وهو حصن الطقوس الذي ينتج وفي نفس الوقت يلغي التباين بين هذه الطقوس والواقع (ص ٦٩).أغنياء وفقـراء تتشـكل مفاهيمـهم في المدرسة وإليها يدينون بمعايير الحكم على الصواب والخطأ، ولا قيمة إلا للتعليم الذي يخضع لـذوي السلطة ، وأية محاولة لتنمية الذات خارج المؤسسات التعليمية المعترف بها ينظر إليها على أنها عمـل مشبوه مما يترتب عليه فقدان الثقة بالنفس وبالجماعة أيضا (١٤) .

IV البديل: التربية الحرة

أ) المقومات النظرية:

المدرسة كما رأينا لا توفر إمكانية تطبيق المعرفة المكتسبة ولا تيسر الإبـداع الفـردي لأن نشاطها محكوم ببرنامج جامد يطبق حرفيا وهي لا تنجح في إعداد أصحـاب المـهارات العملية ولا في تشكيل العقلية الحرة ومن ثم تأتى ضرورة تصفيتها وإيجاد صيغـة جديـدة تسمح بالتربية الحرة . تربية حرة يتخلص فيها الإنسان من قهر البرامج المعدة سلفا ليحقـق ذاته فيتعلم بنفسه وفق معاناته الشخصية وتبعا لرغبته الحقيقية في المعرفة . والأساس في هذه التربية الحرة هو الإفادة العملية من كل ما ينجح الإنسان في تحصيله من معارف نظرية ومن مهارات وقدرات عملية . والبداية للتربية الحرة تكمن في إحساس الفرد بمشكلة تتطلب منه السعي لحلها والخروج منها . ولقد أقام (بولو فرري) المعلم البرازيلي عمله التربوي علـى أساس من المبدأ ، فهو حينما يهبط إلى قرية مع فريقه يعمل جاهدا على تلمس الكلمـات التي يتمرسون على إتقانها وكتابتها ليكونوا جاهزين للتصدي لعملية تغيير هـذا الواقـع ، وليس غريبا – والحال هكذا أن نشاهد هذا المعلم مضطهدا ويضطر إلى التنقل من منفي إلى آخر (ص٤٠-٤١)

والتربية الحرة تعني في المقام الأول التخلص نهائيا من العلاقة التي كانت تربط الفـرد بنظام التعليم التقليدي لتجعل منه مجرد متلقي سلبي للمعلومات ، وإيجاد علاقـة جديـدة تربط الإنسان بكل ما يحيط به من البنيات والمنظمات ذات القدرة على تنميته وإكسـابه المعلومات والخبرات التي تسمح له بالسيطرة على الحياة والعيش بطريقة أفضـل . وهـذه العلاقة تجعل الإنسان سيدا للموقف فهو يكون فيها حرا لا التزام له إلا بما رغبه واختـاره هو بنفسه .

ومن بين النتائج التي تلزم عن تحقيق الثورة التربوية التي نحاول تحديد ملامحها والتي تشكل نقطة البدء نحو الحياة الحرة الكريمة ، خلق الأسباب الكفيلة بتغيير النظام السياسي والاجتماعي . فحينما تتضح الثورة التربوية يصبح الجو مهيئا بالضرورة لتغيير النظام السياسي والاجتماعي، ويثور هنا اعتراض يتلخص في التساؤل : ما جدوى إحداث تغيير في مجال التربية ، تغيير لا نعرف بالتحديد إلى أين يقودنا ، أليس من المنطقي ، ومن المعروف تاريخيا أن نبدأ بتغيير النظام المهيمن على نظام التعليم وغيره ؟ وبرغم سلامة هذه الأسئلة التي تبدو كذلك للوهلة الأولى فإن منهج التغيير الذي نطالب به يظل هو المخرج العملي من أزمة مجتمعاتنا المعاصرة وذلك لاعتبارات كثيرة من بينها: أنه في كل المجتمعات صغيرة كانت أم كبيرة غنية أم فقيرة ، فاشية أم ديمقراطية ، رأسمالية أم اشتراكية ، المدرسة واحدة لا تتغير (ص ١٢٦) ، فهي ترفع ذات الأهداف، وتستخدم طرائق واحدة ، لتحقق نتائج متشابهة . فإذا كان واقع المدرسة هو ذلك في ظل تباين الأنظمة السياسية والاجتماعية فكيف " نأمل في تغيير حقيقي للمدارس بمجرد أن النظام السياسي والاقتصادي يتغيران ؟ (ص ١٢٧)

المجتمعات الحديثة الاستقلال لا تفعل أكثر من نقل الأنظمة التعليمية التقليدية من المجتمعات المسيطرة التي كانت ترتبط بها قبل الاستقلال ، يحدث هذا في الوقت الذي يمكن فيه لهذه المجتمعات تبني منهج التربية الحرة التي نحاول تحديد ملامحها في هذا المقام . وإذا كانت الحاجة ماسة في المجتمعات الغنية إلى تبني التربية الحرة نظرا لقصور الإمكانات المادية عن إشباع حاجات التعليم التقليدي فإن هذه الحاجة تتضاعف في حالة المجتمعات الفقيرة .

إن النظام التربوي الحق أي القائم على التربية الحرة ، يسعى إلى تحقيق أهداف ثلاثة :

١- " أن يتيسر لكل الراغبين في التعليم الإفادة من المصادر التربوية المتاحة وذلك في أي لحظة من لحظات وجودهم " .

٢- " أن يتيسر لكل الراغبين في إيصال معارفهم للآخرين ، الاتصال بكل من يرغب في الإفادة منها " .

٣- " أن يتيسر لأصحاب الأفكار الجديدة الراغبين في مخاطبة الجماهير أن يُسمعوا أصواتهم " (ص ١٢٨)

وأدل خصائص المؤسسات التربوية الجديدة تتمثل في رفضها للتصنيف الهرمي للمعرفة وهو التصنيف الذي تقوم عليه المدرسة التقليدية ، فالمتعلم في المؤسسات الجديدة

يبدأ من حيث يشاء . والمؤسسات الجديدة لا تطلب من المتعلم أن يقدم خطابات الاعتماد (الشهادات) ولا حتى بياناته الشخصية وإنما له الحرية في الاتصال بمن يريد وقتما يريد ، ويكفي أن نستحضر في أذهاننا كيف يأتي الطفل إلى الحياة وكيف ينمو ويتعلم قبل أن يتعرف على المصادر التربوية التي تشكل أساس النظام الجديد . والطفل يجد نفسه دوما محاطا ؛ بأشياء وأدوات يتعرف إليها ويتعامل معها ، وهو يقلد الكبار الذين يحيطون به ويتخذهم قدوة ، ثم هو يفيد من مساعدة من يكبرونه من أقرانه ، وبعد ذلك كله يتبادل الخبرة مع من هم في سنه وكل ذلك ينميه ويزيد من خبرته .

هذه المصادر الأربعة تشكل أسس الشبكات الأربع للنظام الجديد ، ولا ينبغي فهم كلمة (شبكة) حسب المعنى الشائع والذي قد يوحي بأنها تقترب من الفخ ولكن استخدام الكلمة هنا يقترب من معنى النسيج التربوي .

ويجدر هنا التنويه إلى تباين النتائج الممكنة عند استخدام التكنولوجيا المتاحة بأساليب مختلفة . واستخدام شبكة تليفزيونية لا يمكن مقارنته بنشر المسجلات وشرائط التسجيل التي يمكن تداولها بسهولة بين الناس ، فعلي حين يستخدم التليفزيون في التلقين والتطويع وبرمجة العقول ، يمكن للمسجلات أن تنمي المبادرات الفردية الشخصية المستقلة . ولعله يتضح بعد ما تقدم كيف أن التربية الحرة هي ثورة تربوية ، نذكر من مبادئها :

- إنهاء السيطرة التي يمارسها الأشخاص والمؤسسات على القيم التربوية للأشياء والأدوات والآلات إلى غير ذلك مما يزخر به المجتمع .
- تأكيد حرية اقتسام القدرات وتعليمها وعرضها .
- تحرير طاقات الإنسان الخلاقة والنقدية والاعتراف بحريته في الدعوة إلى تنظيم اللقاءات والاشتراك في الاجتماعات (وهو حق تستحوذ عليه بشكل متصاعد مؤسسات جديدة تتحدث باسم الشعب) .
- تحرير الفرد من الإلزام الذي يجعله يشكل طموحاته وفق الخدمات المتاحة له (وذلك بالسماح له أن يفيد من مساعدة أقرانه وخبراتهم وأن يلجأ إلى المعلم والمرشد والمعالج الذي يختاره (ص ١٧٠)

(ب) المؤسسة التربوية الجديدة : الشبكات الأربعة :

إنه من الخطأ أن نبدأ – حينما نريد التحدث عن نظام التعليم الحقيقي بطـــرح الســؤال التقليدي : ما الذي ينبغي توفيره حتى يمكن للإنسان أن يتعلم ! هذا السؤال لا بد أن تعاد صياغتـه فيصبح : ما الوسائل التي يحتاج إليها الشخص الذي يريد أن يتعلم وما نوع العلاقة التي تنشأ بينـه ومصادر المعرفة ؟ وبشيء من التصور يمكن تحديد مضامين شبكات أربع تمثل فيما بينها المقومـات المادية للتربية الحرة :

– الشبكة الأولى تتمثل في خدمة تيسر للجماهير الإفادة من الأشـياء ذات الخـواص التربويـة والتعليمية والتي تستخدم خلال النشاطات اليومية في المصانع والمطارات والمزارع .....الخ "الأدوات والآلات والأجهزة المستخدمة في التعليم الشكلي وخاصة ما كان منها ذا وجهة تربويـة خالصـة تدخل في هذه الأشياء ويمكن تصنيف هذه الأشياء إلى نوعين من المعدات والأدوات :

أولهما الأدوات والمعدات التي تحيط بنا ونستخدمها في الحياة وهذه في معظمها – كما نلاحـظ في الوقت الحاضر – مصنوعة بطريقة تجعلها في غير متناول الإنسان العادي . تلفزيون ، سيارة آلـة حاسبة الخ تشكل بيئة تستعصي على فهم غالبية البشر تماما كما كانت الطبيعة بالنسبة للإنسـان البدائي . ولابد من تغيير هذا الوضع بحيث تصبح مثل هذه الأشياء في متنـاول فـهم الإنسـان. فالمحرك على سبيل المثال ينبغي أن تتوفر إمكانية فكه وتجميعه وتشغيله لكل من يرغـب في ذلـك وثاني هذه الأشياء هي الأدوات والمعدات التي تصنع بهـدف تربـوي ، أو تعليمـي وهـذه الآن تستخدم في المدرسة وفق متطلبات البرامج وهي بهذا تفقد قيمتها التربوية فالطالب يلجـأ إليـها حينما يتطلب البرنامج منه ذلك وليس لأنه يريد أن يعرف . وهنا أيضا لابـد وأن يتغـير ذلـك فتصبح هذه الأدوات والأجهزة والمعدات في متناول الراغبين في التعليـم يلجـأون إليـها وفـق احتياجات كل منهم أثناء تعلمه .

كيف يمكن تمويل هذه الشبكة ؟

يمكن ذلك بطريقتين : تخصيص بعض المصادر التربوية لتوضع في متناول الراغبين في التعليم نظير قدر معقول من المصروفات أو الرسوم أما المصادر الأخرى والتي تكون ذات قيمة تربوية عاليـة وغالية الثمن فيمكن تيسير الإفادة منها مقابل معونة تخصص لكل فرد من ميزانية التعليم . والأساس في كل ذلك هو أن تتحول المصانع والمؤسسات والمكاتب إلى بيئات تربوية مفتوحة أمام المواطنـين ويمكن تشجيع هذا التحول عن طريق تخفيف الضرائب المستحقة للدولة قبل هذه الجهات ومنحـها القروض الميسرة إلى غير ذلك من وسائل .

- الشبكة الثانية تتمثل في خدمة تيسر للأشخاص الراغبين في إفادة الآخرين من معارفهم بلوغ ذلك الهدف ، وتحمل هذه الشبكة مسئولية تنظيم العلاقة بين الراغبين في نقل معارفهم والآخرين الذين يريدون الإفادة منها . والأساس هو إتاحة الفرصة الكاملة لكل قادر على أن ينقل للآخرين خبرة أو معرفة بغض النظر عن كونه يحمل شهادة أو لا ، والصيغ التي يمكن على أساسها تنظيم الإفادة من أصحاب المعارف والخبرات كثيرة فيمكن في كل مجال تحديد الأشخاص الذين يمكنهم إعطاء المعلومات والخبرات الضرورية لإتقان هذه المجالات وهؤلاء أكثر مما نتصور إذا ما وضعنا الثقة في الأشخاص الذين ليس من الضروري أن يكونوا معلمين محترفين . (ص ١٤٩) . ولكنهم يستطيعون عطاء خصبا في مجال بعينه ((إن الدبلومات تمثل عوائق بالنسبة لحرية التعليم فهي تجعل من حق الإنسان في اقتسام معارفه مع الآخرين ميزة يحتكرها المتخرجون في المدارس)) (ص١٥١) . أما المعيار الذي نحكم به على انتقال المعرفة والخبرة من شخص لآخر فهو قدرة المتعلم على أداء العمل بالشكل المطلوب ((إننا إذا استبدلنا بالامتحانات الجامعية الاختبارات التي تسعي إلى تحديد الكفاية المتعلقة بعمل بعينه فإن هذه الاختبارات ستكتسب موضوعية لايمكن إنكارها (ص ١٥٣)

- الشبكة الثالثة (*) تتمثل في جهاز يسهل الاتصال بين الأفراد وتكون مهمته تسجيل رغبات الأشخاص الذين يبحثون عن رفيق الدراسة أو البحث .

وبتعبير آخر تتحدد مهمة هذه الشبكة في تنظيم جهود الأشخاص الراغبين في تبادل معارفهم وخبراتهم مع آخرين من نفس مستواهم العلمي ويشاطرونهم نفس الاهتمامات في البحث والمعرفة وليس هناك حاجة إلى ذكر أهمية التعليم الذي يتحقق بين أقران متساوين وقريبين من بعضهم البعض ، ويمكن لهذه الشبكة أن تستخدم العقل الإلكتروني في تسجيل أسماء وعناوين الأشخاص الراغبين في الالتقاء بغيرهم كما يمكنها أن تستخدم نظام الإعلام للأشخاص الجدد الذين لم يتم أدراجهم على قوائم العقول الإلكترونية ونستطيع توضيح الفكرة أكثر بمثال وليكن مدينة نيويورك فيمكن أن يتصور وجود شبكة الاتصالات التربوية تستخدم فيها العقول الإلكترونية ويمكن لأي مواطن الاتصال بهذه الشبكة لإبداء رغبته في الحوار حول موضوع قراءة في مجلة أو كتاب أو

(*) الأفكار المتضمنة في هذا العنوان والذي يليه أيضا ، تكشف عن أصالة رؤية إيفان اليتش وبعد نظرة حول الصيغة الجديدة للتعليم ؛ فالمتأمل لأفكاره هنا يتعرف فيها إلى شئ أشبه بالنواة التي انتظمت حولها اليوم شبكة الإنترنت.

مشاهدة فيلم... الخ وبعد إعطائه هذه المعلومات يأتيه الرد من الرفيق الذي يشاطره نفس الاهتمام فيلتقيان ليتحاورا .

قد يعترض البعض بأن مثل هذا الشكل موجود بالفعل في الوقت الحاضر ، حيث يجتمع البعض في الأندية والنقابات وحلقات البحث حول موضوعات يتم الحوار حولها . ولكن شتان بين هذا وذاك ، فهذا الموضوع معد سلفا بواسطة متخصصين ، ولا يدري أحد ما الذي حرك المشاركين للحضور إنما في النموذج المقترح يكون الشخص نفسه هو الذي حدد موضوع الحوار .

وهناك اعتراض عن إمكانية اللقاء حيث يتعذر ذلك وخاصة في المجتمعات الحديثة ذات العلاقات المحددة وهنا أيضا يقف الخيال قاصرا نتيجة لتأثير التعليم المدرسي ، فإمكانية اللقاء لا حدود لها يمكن أن تتم في مطعم ، قطار،حديقة الخ ..

وقد يعترض البعض على عدم كفاية المعلومات التي تعطيها الشبكة والتي تنحصر في عنوان الموضوع المراد مناقشته فيطالبون بمعلومات أكثر مثل السن ، الجنس ، المعرفة السابقة ...الخ ، ولكن هذا أيضا فيه خطورة حيث يصنف الناس سلفا على أساس من مفاهيم واهمة فمن يطلب اللقاء حول موضوع يعنيه لابد أن يكون لديه الرغبة الحقيقة في معرفة المزيد عنه أو إفادة الآخرين بمعرفة إضافية يمتلكها هو .

إن صعوبة قبول الأفكار المطروحة هنا يرجع إلى ما مارسته المؤسسة التعليمية على عقولنا من قهر تقلصت معه قدرتنا على التحليل والابتكار لندرك الإمكانات الهائلة للتربية الحرة التي تجعل من المجتمع مصدرا للإثراء المعرفي ومن حياة الإنسان لحظة متصلة للترقي والنمو العقلي والنفسي والخلقي (ص ٤١-٥١)

المبادئ التي يستند إليها عمل هذه الشبكة تتمثل في تخليص المجتمع من طابعه المدرسي أي إنهاء الإجبار الذي قد يفرض علينا المشاركة في اجتماع بعينه وكذلك الاعتراف بحق كل شخص بغض النظر عن عمره أو جنسه أن يعقد اجتماعا مع غيره (ص ١٥٧) والاعتراف بحق المواطنين في استخدام كل الإمكانات المتاحة لعقد اجتماعاتهم ولقاءاتهم يدخل في ذلك المدارس ودور العبادة وغيرها .

وفي المجتمع الذي يتخلص من طابعه المدرسي ينتهي دور الدبلوم كقناع يتستر خلفه الكثير من الفاشلين ليحل محله قدرة الإنسان الحقيقة في أداء العمل ولهذا يكمل عمل الشبكة الحالية وجود شبكة أخرى توفر المعلومات عن الأشخاص ذوى الكفاءات في المجالات المختلفة وهي الشبكة الرابعة .

- أما الشبكة الرابعة فتتمثل في دليل يحوي أسماء وعناوين المربين المحترفين والهواة سواء أكانوا أعضاء في هيئات أم لا وكما سنرى فيما بعد فإن بعضا من هؤلاء المربين يمكن تشغيلهم عن طريق نوع من الانتخاب وكذلك عن طريق التعرف إلى آراء طلابهم القدامى فيهم .

إن استقلالية المتعلمين في المجتمع الذي تخلص من طابعه المدرسي لا تلغي رغبتهم في الاستعانة بأصحاب الخبرات الكبيرة وتلمس الحكمة العملية منهم ولهذا فإن الشبكة الرابعة تقوم على تنظيم عملية الإفادة من جهود المربين الذين يمكن تصنيفهم إلى ثلاث فئات :

- **المربون الإداريون** : وتتمثل مهمتهم في إنشاء وتشغيل الشبكات الثلاث سالفة الذكر والتي يقوم عليها النظام التربوي الجديد ومهامهم تختلف تماما بل تتناقض مع مهام إداري التعليم الحاليين حيث ينصرف كل اهتمامهم إلى ضمان استمرار انفتاح المصادر التربوية المختلفة أمام الراغبين في الإفادة منها وحماية حريتهم أثناء تعاملهم مع هذه المصادر ، وكذلك مراعاة قواعد استخدامها وتطويرها .
- **المستشارون التربويون** : وهؤلاء تتحدد مهامهم في تقديم النصائح التربوية لمن يطلبها ؛ الطريقة الفعالة لإتقان لغة ، المؤسسات التي تسمح باكتساب خبرة معينة في مجال محدد ، أهم المراجع التي يمكن الرجوع إليها لتحصيل معرفة مطلوبة إلى غير ذلك مما يحتاج إليه الأبناء والمعلمون الذين يقدمون معارفهم وخبراتهم للآخرين وكذلك الطلاب .
- **الأساتذة** : وهؤلاء هم الذين يصلون بجهودهم ومثابرتهم إلى بلورة نظريات في المجالات المختلفة سواء أكانت نظرية أم عملية أم حتى ممارسات وأنشطة . والفرق كبير جدا بين الأساتذة في نظام التعليم التقليدي حيث يتجمع طلابهم قهرا بهدف الحصول على الرخصة ، والنظام الجديد حيث يتجمع الطلاب حول أستاذهم على أساس من إرادتهم الحرة وإفادتهم الفعلية من علمه . ليس غريبا حينما يتغير الحال أن يفقد كثير من الأساتذة الحاليين كل طلابهم وربما عجز البعض منهم أن يجد طالبا . والعلاقة التي تنشأ بين الأستاذ وطلابه هي علاقة إثراء متبادل يفيد الطالب و يفيد منه الأستاذ .

V ملاحظات نقدية

وبعد أن فرغنا من تلخيص وعرض الأفكار الرئيسة التي قام عليها كتاب Illich نحاول في هذا الفصل الأخير مناقشة هذه الأفكار وإبداء بعض الملاحظات النقدية حولها . وليس هدفنا في هذا الفصل أن نعلن رفضنا أو قبولنا لهذه الفكرة أو تلك ، وإنما نرمي في المقام الأول إلى إثارة

التساؤلات التي تسمح بدء حوار جاد نرجو أن يتسع أمام المهتمين بقضايا التعليم لتدارس أزمته الحقيقة . وسوف نجتهد في هذه المحاولة أن تأتي ملاحظاتنا من خلال ثلاثة أبعاد .

أ) إعادة النظر في المؤسسات أمر حيوي

يعتبر موقف Illich من المؤسسات في المجتمعات المعاصرة عن وعي بظاهرة شدت انتباه الكثيرين من المهتمين بمشكلات هذه المجتمعات ، وتلمس الحلول لأزماتها المتزايدة . وهذه الظاهرة تتخذ أسماء عديدة فالبعض يصفها بأنها اغتراب الإنسان في مجتمعه وفقدانه إحساس الانتماء والبعض يصفها بفقدان إيمانه وطغيان المادة عليه كما يطلق عليها آخرون — كما في حالة Illich – تأسيس القيم الإنسانية إلى غير ذلك من أسماء . وسواء قبلنا هذه التسمية أم تلك فإننا في النهاية أمام ظاهرة واحدة عبر عنها Illich أصدق تعبير حينما تصدى لتحليل دور المؤسسات في مجتمعاتنا الحالية ، فالإنسان قد فقد على مر الأيام معظم قيمه الإنسانية التي كانت محركات سلوكه وغايات جهوده في الماضي وسلبتها منه تنظيمات معقدة هي ما نطلق عليه بلغة علم الاجتماع مؤسسات (Institutions) . لقد أخذت هذه المؤسسات في الظهور منذ أن بدأ الإنسان يتخلى عن العيش (بالأمل) في الطبيعة المعطاة له ليتطلع (بالرجاء) إلى حياة أفضل يصنعها هو ليقترب اليوم من فقدان ذاته وسط خضم عظيم من المؤسسات التي أوجدها لتيسر عليه بلوغ هذه الطموحات . ولقد فرق Illich بين الأمل والرجاء حيث يرى في الأمل إنه " الإيمان الواثق في خيرية الطبيعة بينما الرجاء هو الثقة في نتائج يرغبها الإنسان ويرفعها أمام عينيه (ص١٧٣)

لقد عاش الإنسان البدائي بالأمل فهو " لكي يبقى حيا فإنه يعتمد على كرم الطبيعة وحكمة السماء والمواهب الفطرية لقبيلته (ص ١٧٣)".

أما الإنسان المعاصر فإنه تمرد على الطبيعة وسعى إلى السيطرة عليها من خلال المؤسسات العديدة التي سلبته شيئا فشيئا قيمه الأصيلة فإذا هو حبيس هذه المؤسسات (فكل المؤسسات التي أوجدها الإنسان ليتخلص من الخطايا الأولى تحولت إلى توابيت تخنقه بداخلها (ص ١٧٨) ،

ومما لا شك فيه أن محاولة الإنسان توجيه حياته و إعادة صياغة الطبيعة بشكل يمكنه من أحكام سيطرته عليها ، تعبر عن أعظم ما في الإنسان من قدرات وخصائص تجعله أكرم المخلوقات الكونية بل كان من الممكن أن يفقد الإنسان إنسانيته وتفرده عن سائر المخلوقات بالعقل ، إذا لم يعكف على محاولته لإعادة صياغة الحياة وفق طموحات يحددها هو لنفسه والإنسان قد ارتقى عقلا وخلقا بل وبدنا وهو يسعى حثيثا لإعادة صنع الحياة على الأرض وفق أمانيه وتطلعاته . تلك حقيقة لا جدال فيها لكنها لا ينبغي أن تحجب عنا الجانب الآخر لسعي الإنسان من أجل السيطرة على

الحياة . فلقد استعان البشر بالعديد من الصيغ التنظيمية من أجل بلوغ هذا الهدف النبيل ولكن الذي حدث هو تحول الوسائل إلى غايات وتبدل المعينات إلى قيود سلبت الإنسان الكثير من حريته ومبادراته لتقترب به اليوم من أن يكون مجرد آلة أو رقم لا حول له ولا قوة ، وهذا التحول الخطير في طبيعة المؤسسات أو الصيغ التنظيمية التي أوجدها الإنسان واتخذ منها أدوات تيسر إحكام سيطرته على الحياة يتعاظم يوما بعد يوم مما يجعل من الضروري أن تكون لكل المجتمعات وقفة تعيد النظر فيها لما تملكه من هذه المؤسسات . ويستطيع كل واحد منا بشيء يسير من التفكير أن يلمس مظاهر عديدة لهذا التحول داخل مجتمعه الذي يعيش فيه ؛ من منا لا يدرك كيف كان الإنسان المصري ، إلى عهد قريب يكاد لا يذهب أبعد من ثلاثين عام ، يبتكر النكتة التي تدخل السرور على قلبه ويخلق موضوعات السمر التي تجمعه بغيره ، بل يؤلف الممارسات الأثيرة على النفس ، لقد فقد هذا الإنسان اليوم – كما نشهد بذلك جميعا – هذه المبادرات التي هي من صميم حريته ، فقدها لتستولي عليها وتحتكرها مؤسسات التسلية والإضحاك المخطط . لم يعد الإنسان المصري قادرا على أن يضحك حينما يحتاج إلى ذلك ولا يجد القدرة على الحوار مع الغير والتسامر معه كما لا يملك أن يرتجل موالا أو يؤدي لحنا على هواه بل عليه الآن ينتظر ما يقدم له خلال أجهزة الإضحاك والتسلية في الوقت الذي تحدده وبالطريقة التي تستخدمها . قد لا يدرك البعض مغزى هذا التحول وارتباطه بحرية الإنسان ، ولكننا بشيء من التفكير ندرك الفرق بين إنسان يعتمد حتى في ضحكه وسروره على جهاز يقدم له ما يشاء وقتما شاء وإنسان يحمل في ذاته القدرة على إسعاد نفسه وإدخال البهجة على الآخرين والأمثلة في هذا الصدد أعظم بكثير من أن نحيط بها في مقام كهذا ويكفي أن نلمس البعض منها حتى نتمكن من إدراك كم عظيم من أمثال هذه التحولات التي يسلم فيها الإنسان قيمه ومبادراته إلى مؤسسات تتعاظم خطورتها يوما بعد يوم . ويمكننا في هذا السياق فهم مسئولية الإنسان في إفساد حياته وهو يحاول السيطرة عليها فإننا مسئولون اليوم بتدبيرنا وتخطيطنا عن كل ما أصاب عالمنا من تدهور وما يهدده من أزمات ، ولا يمكننا – كما كان يفعل الإنسان البدائي – أن نتهم جحود الطبيعة أو نعزو ما يحل بنا من كوارث إلى غضب الآلهة.

والتحول الذي ألمحنا إليه والذي يتفاوت شكله ومضمونه وكذلك الوعي به من مجتمع لآخر وفي المجتمع الواحد من طبقة اجتماعية لأخرى يفرض علينا كمفكرين نهتم بقضايا مجتمعاتنا ومشكلاتها ، أن ننبه إليه وإلى الأخطار التي ترتبط به ثم توضيح السبل التي ينبغي ارتيادها لتجنيب المجتمع النتائج الخطيرة التي تلزم عن استمرار الأوضاع الراهنة بتوازناتها الحالية . أن ما قدمه **Illich**

في هذا الصدد يعتبر من قبيل التحليلات التي تثير الانتباه والوعي بظاهرة تأسيس القيم وتعاظم دور المؤسسات في المجتمعات المعاصرة ، ويبقى بعد ذلك أن يعكف كل مجتمع على دراسة أوضاعه الخاصة وتلمس الحلول لمشكلاته . ففي مجتمعنا كما في بقية المجتمعات الأخرى نحتاج إلى وقفه نركز فيها اهتمامنا بدراسة المؤسسات العديدة التي أوجدناها لتيسر حياة الأفراد لنقف على أدوارها الحقيقة وما يرتبط بكل من إيجابيات وسلبيات ومن ثم يمكن تحديد أسلوب التعامل معها وضرورات بقائها أو تصفيتها . وأهمية مثل ذلك الجهد ترجع إلى كونه الخطوة الأولى نحو إيقاظ الوعي أو إعادة الوعي للإنسان المعاصر ، الوعي بحقيقة حاضره والمستقبل الذي ينتظره.فإذا كان الإنسان البدائي قد عاش بلا وعي فإن الإنسان المعاصر قد أضاع وعيه على حد تعبير Illich،ولسنا بحاجة إلى التنبيه إلى ما لوعي الناس بالمخاطر التي تحدق بهم من أهمية في بدء عملية التغيير نحو الأفضل . فبدون ذلك الوعي لا يمكن أن يكون هناك تغيير حقيقي حتى ولو بدأ المجتمع يتعرض لإرادة التغيير من قبل قياداته وتنظيماته الفوقية . وسوف نتعرض لمنهج التغيير بشيء من التفصيل حينما يأتي الحديث عن وجهة نظر Illich في هذا الصدد . وخلاصة القول هنا أن المجتمعات المعاصرة بلا استثناء تتعرض لخطر القضاء على الإنسان بسلبه حريته وإرادته ومبادراته الأصيلة لتتركه بعد ذلك مجرد آلة ورقما يتكرر في سجلات المؤسسات العديدة التي يزخر بها واقع هذه المجتمعات في الوقت الحاضر كما أن هناك خيرا كثيرا يمكن تحقيقه للأفراد وللمجتمع على السواء من وراء إعادة التوازن بين الفرد والمؤسسات التي أوجدها المجتمع لتكون عونا له لا عبئا عليه ، كما أنه من المحتمل بدرجات عالية أن تختفي أزمات اقتصادية واجتماعية وسياسية من بين تلك الأزمات التي تطحن المجتمعات في الآونة الحالية وذلك حينما يتحقق ذلك التوازن الذي ألمحنا إليه .

(ب) تصفية المدرسة ضرورة :

١- مبررات تربوية :

رأينا مما سبق أن Illich حينما أراد أن يلقي الأضواء على خطورة الموقف الذي توجد فيه المجتمعات المعاصرة بعد تجاوز المؤسسات فيها لأدوارها الأصلية ، اتخذ من المدرسة نموذجا تحليليا حاول من خلاله إثبات حقيقة ادعائه بتحول المؤسسات إلى أجهزة تعمل ضد الأهداف الحقيقية التي وجدت هذه لتقوم على تحقيقها . ولقد عرضنا في الفصل الثالث من هذه الدراسة مجموعة المآخذ التي يعتبرها Illich مبررات كافية لتصفية المدرسة وإيجاد بديل لها يحقق الأهداف التربوية

للمجتمع ولن نكرر هنا مرة أخرى أوجه النقد التي توصل إليها Illich وإنما سنكتفي بإبداء وجهة نظرنا إزاءها .

ولقد صنفنا أوجه القصور التي توصل إليها Illich في تحليله لواقع المدرسة في فئتين كبيرتين ، أولها أوجه القصور التي من طبيعة تربوية وضمت الثانية تلك التي من طبيعة احتماعية واقتصادية . أما فيما يتعلق بالتربوية التي ضمت خمس نقاط فيمكن القول بأننا بصدد سلبيات معروفة لكل المشتغلين والمهتمين بأمور التعليم بل أن معظم هذه السلبيات كانت شاغلا لأبحاث أكثر من أن تحصي لم يخل واحد منها من التوصية بحلول للتصدي لها وإعادة المدرسة وجهتها الصحيحة . ولكن الجديد الذي يمكن اعتباره هكذا في جهد Illich هو إبراز عبث المحاولات الرامية إلى إصلاح الانحرافات في عمل المدرسة وعدم جدوى النتائج التي تتوصل إليها جهود الإصلاح وما يتحقق من نتائج تربوية في مجالات غير مدرسية ، من ذلك تجربة كنيسة نيويورك في تعليم كوادرها من القساوسة اللغة الأسبانية ومن ذلك أيضا الأمثلة العديدة التي توضح حقيقة أن ما يكتسبه الإنسان من مهارات وقدرات مهمة بالنسبة لحياته العملية يأتي خارج نطاق عمل المدرسة إلى غير ذلك من الأمثلة التي لا تتوفر إلا لشخصية مثل Illich تتسم باتساع الثقافة وبالإحاطة العميقة بتجارب مجتمعات كثيرة .

ونحن نتفق تماما مع Illich في نقده للمدرسة كأداة لترقية الأفراد ولقد سبق لكثير من الأبحاث أن شددنا الانتباه إلى انفصال المدرسة عن الحياة وتقوقعها خلف تنظيمات وسياجات تزيد من عزلتها وتحول عملها إلى روتين خال من أي مضمون.إننا بشيء من التفكير نستطيع أن نلمس انطباق أوجه النقد التي أوجزناها في الفصل الثالث علي واقع المدرسة في مجتمعنا ، فالمدرسة اليوم تشحن عقول أبنائنا بكميات هائلة من المعارف المنقطعة الصلة بواقع حياتهم المعاش . إن كل واحد منا يستطيع بشيء من الأمانة مع النفس إدراك العلاقة بين ما تعلمه خلال سنوات وسنوات وما يفيده مما تعلم أثناء ممارسته عمله وحياته في مجالاتها الرحبة والمتعددة .

جهد كهذا يضعنا أمام ضرورة قبول ما ذهب إليه Illich من أن معظم مهاراتنا وقدراتنا التي نركن إليها في حياتنا قد اكتسبناها خارج نطاق التنظيمات المدرسية من خلال الممارسة الفعلية للحياة . ويلمس من يرغب في إدراك سلامة المآخذ التي اوجزناها عن العمل المدرسي كيف يعجز خريج أفنى عمره في التعليم للحصول علي رخصة جامعية في الميكانيكا علي سبيل المثال كيف يعجز مثل هذا الخريج عن فهم عطل يسير في محرك سيارة أو إصلاح عطل بمحرك آلة وهي أمور يقوي عليها صبي صغير مارس العمل في ورشة لمدة عدة أشهر . تلك أمور لا

يستطيع أحد المجادلة فيها وهي تجعلنا نفكر في أمور التعليم تلمسا لمخرج من أزمته ، فليس من مصلحة أحد أن يستر عيوب مؤسسة لمجرد انتمائه إلى هيئة العاملين فيها ، بل من واجب كل فرد منا أن يرفع صوته بما يراه من عيوب تهدد عمل المدرسة وغيرها من المؤسسات التي ما وجدت إلا لتدعم جهودنا من أجل الغد الأفضل . لقد انتهينا في أحد أبحاثنا إلى نتيجة نوجزها في كلمات : إن الدروس الخصوصية — وهي لا تفعل أكثر من تدعيم الحفظ الآلي لمعارف ومعلومات لا قيمة لها بالنسبة لحياتنا — تتخذ اليوم شكل مدرسة موازية ينبغي المرور بها لإمكانية الحصول علي الدبلوم الذي تحتكر منحه المدرسة الرسمية .

بل إننا ذهبنا في بحثنا هذا إلى حد الادعاء بان غلق المدرسة والاكتفاء بالدروس الخصوصية لا يغير كثيرا من النتائج التي تتحقق الآن في مجال التعليم المدرسي . هذا إذا ما كان المطلوب أن تستمر الإنجازات الحالية كما هي عليه أي تخرج أعداد بمواطنين يستطيعون ترديد معارف ومعلومات ثم حفظها ويكفي لحصولهم علي الدبلوم أو الشهادة إثبات درجة هذا الحفظ علي الورق ثم بعد ذلك لا يهم أن نتعرف علي مصير هذا الكم المستظهر من المعارف والمعلومات .

وقبولنا مبدأ مراجعة عمل المؤسسات القائمة في مجتمعنا وفق المفهوم الذي حددناه آنفا ، يلقي علينا كمشتغلين بالتربية مسئولية تحليل واقع التعليم في مجتمعنا بطريقة منظمة وبدون حساسية أو مجاملة وهو أمر غير يسير علي الكثيرين منا وخاصة أولئك الذين يتوحدون مع المؤسسة التي يعملون فيها وهي المدرسة . ففي هذه الحالة يتعذر علي الإنسان أن يري ذاته حيث يصير جزءا من الكل الذي ينتمي إليه ويصبح النقد الذي يوجه إلى الكل نقدا بالتبعية للجزء . إننا نحتاج إلى قدر كبير من الأمانة مع النفس لنصف الأشياء بما يعبر عن حقيقتها وهو ما نحاوله منذ سنوات ويجلب علينا في كثير من الأحيان غضب الكثيرين . وفي هذا البحث العديد من التساؤلات التي تتحدي قناعات راسخة لدي جانب كبير من المشتغلين والمهتمين بقضايا التعليم في مصر ، وكل ما نطمع إليه أن تتسع دائرة الحوار ، ليدلو كل بدلوه فيعقب هذه الدراسة أبحاث ودراسات تتخذ لنفسها هدفا واحدا هو فهم واقع التعليم المدرسي في بلدنا ، فهو يضيء أمامنا الطريق الذي ينبغي أن نمضي فيه لبناء أجيال متحررة العقلية ، قويمة الخلق ، صحيحة البدن سوية النفسية ، متعددة القدرات والمهارات .

إن تقويم واقع التعليم المدرسي في مصر يتطلب أبحاثا في مجالات عديدة : أبحاث تعني بتحديد لفظية التعليم أي مدي انفصال المعارف والمعلومات المتعلمة عن واقع الحياة ، كذلك معرفة قدرة المتعلمين في تطبيق المعارف المكتسبة وأبحاث تهتم بتحديد طبيعة وأصل المهارات التي يستخدمها

الإنسان في مجال عمل بعينه وأبحاث تتجه إلى قياس العلاقة بين شخص يتعلم حرفة أو مهنة في المدرسة وآخر يتعلم نفس الحرفة أو المهنة من خلال ممارسة العمل المنتج وأبحاث تتخذ لنفسها تحليل تجارب المتجمعات الأخرى في مجال التربية غير المدرسية وإبراز النتائج التي يتم التوصل إليها .

هذه وغيرها مجالات تتطلب منا جهودا حتى نتمكن من تحديد مسار يسمح لنا ببلوغ تربية مثمرة فعالة لأجيالنا الصاعدة .

٢- مبررات اجتماعية واقتصادية :

وإذا ما انتقلنا إلى مناقشة المبررات الاجتماعية والاقتصادية التي أوردها Illich لتأكيد صحة ما ذهب إليه من ضرورة تخليص المجتمعات من المدرسة فإننا نجد أنفسنا أمام قضايا يندر الحديث عنها في الأبحاث التربوية برغم خطورتها الاقتصادية والاجتماعية . حقيقة أن هناك فرعا جديدا من علوم التربية وهو الاقتصاد التربوي يهتم بدراسة العلاقة بين الاقتصاد والتربية وهو الاقتصاد التربوي يهتم بدراسة العلاقة بين الاقتصاد والتربية ولكن الاهتمامات التي استحوذت على الأبحاث في هذا الفرع الجديد تركزت حول حساب تكلفة التعليم وإبراز الجدوى الاقتصادية للمدارس دون أن تتعرض للمشكلة الخطيرة التي يطرحها Illich والتي تتمثل في عدم قدرة أي مجتمع علي توفير نفقات نظام تعليم مدرسي بشكل جدي وفعال . وهذه المشكلة تعرفها المجتمعات الغنية والفقيرة علي السواء ، حيث تبدو الأنظمة التعليمية هنا وهناك مؤسسات تؤرق المسئولين بما تبتلعه من الاعتمادات المالية التي لا يتوقف تصاعدها عاما أثر عام وهي دوما تطلب المزيد ورغم هذا الإنفاق الضخم لا يزال العاملين بالتعليم من أقل فئات العاملين أجورا ولا تزال الأبنية المدرسية علي حالة سيئة وتحتاج إلى الإحلال والتجهيز وهي تفتقر في كثير من بلدان عالمنا الثالث إلى أبسط أنواع المرافق وأكثرها ضرورة لحياة من يرتادها ، ولسنا بحاجة إلى تعداد بقية الجوانب الأخرى والتي تحتاج إلى أموال طائلة لنكون علي المستوي اللائق ابتداء من إعداد المعلم وانتهاء بالكتاب المدرسي إلى ما يأتي بين ذلك من عناصر لا حصر لها . والتحدي الذي يطرحه Illich في هذا السبيل يتمثل في سؤال بسيط وهوأليس من الممكن تحقيق النتائج التي تتوصل إليها التربية المدرسية دون وجود المدرسة ؟ وبالطبع كما رأينا يجيب Illich بالإيجاب عن هذا السؤال بل ويتنبأ بإمكانية تحقيق نتائج أفضل بفضل اختفاء التربية المدرسية .

والمشكلة الاقتصادية التي ألمحنا إليها لا يمكن التقليل من خطورتها أو إغفال مناقشتها حيث تتعرض معظم المجتمعات اليوم إلى أزمات اقتصادية تجعل من العسير الاستمرار في الإنفاق علي مؤسسات لا تحقق أهدافها بالدقة المطلوبة . بمعني أن ننفق الملايين في مجتمع كمجتمعنا المصري علي

توفير التعليم الأساسي لأطفالنا دون أن نحقق لهم من وراء هذا التعليم الرسمي فـائدة ذا بـال . إن ملايين الأطفال الذين يترددون علي مدارس التعليم الأساسي في مصر لا يصيبون من التعليم الرسمي إلا شيئا هزيلا فكل ما يمكن أن يتعلمه هؤلاء يقع معظمه خارج المدرسة وتقوم عليـه (المدرسة الموازية) أو الدروس الخصوصية . ومن غير المعقول في مجتمع كمصر يحتاج إلي كل مليم ليصلح من أموره التي تردت ، أن نستمر في الأنفاق علي مؤسساتنا كانت تعليمية أو غير تعليميـة دون أن نحقق من وراء كل جنيه ينفق نتيجة محددة يمكن قياسها . أن دعوة illich بإمكانية تحقيق أهداف تربوية ذات مضامين حقيقية دون الاستعانة بالتعليم المدرسي ، لا يمكن أن نصم أذاننا عنها وخاصة أن الإنفاق علي التعليم النظامي بلغ حد اللامعقول ولا يمكن في دراسة كهذه حسم السؤال الـذي سبق طرحه وإنما نحتاج إلى مزيد من الدراسة والبحث للتحقق من وجود صيغ بديلة تسـمح لنـا بتحقيق أهدافنا التربوية بأقل تكلفة ممكنة وعلي أساس من ذلك الاتجاه تظل الأفكار التي طرحـها illich عن بديل التربية المدرسية موضوعا للحوار والمناقشة وإعمال النظر .

وبنفس القدر من الأهمية التي ينبغي إعطاؤها للجوانب الاقتصادية :

يلزم النظر إلى الأبعاد الاجتماعية في عمل المدرسة . ومن بين الآثار السـلبية لعمـل المدرسـة في مجتمعاتنا المعاصرة ما أوضحه Illich من دور المدرسة في خلق وتدعيم الطلب الاجتمـاعي علـى الخدمات التي تقدمها المؤسسات الأخرى في المجتمع . فالمدرسة حينما تشكل عقل وخلق الأجيـال التي ترتادها وتزرع في نفوسهم ارتباط النجاح وارتفاع المكانة الاجتماعية بالحصول على الدبلـوم أو الشهادة فهي تدعم في نفوسهم الاعتماد على المؤسسات الأخرى باعتبارهـا تنظيمـات شـبيهة بالمدرسة وخطورة هذا الدور ترجع إلي أنه يدعم كثيرا من الأوهام عن حاجة الإنسان إلي الخدمـات والمنتجات التي تقوم عليها مؤسسات لا حصر لها مما يدعم تبعية الفرد لهذه المؤسسـات ويفقـده حريته على الاختيار والمبادرة ويستطيع كل واحد منا أن يلمس خطورة ما وصلـت إليـه علاقـة المواطن بالمؤسسات العامة في مجتمعه.ففي مجتمعنا كما في المجتمعات الأخرى فقد الإنسان الكثير مـن مبادراته وقدراته ليتحول اليوم إلي آله تتحرك دون إرادته فهو يقف الساعات الطويلة ينتظر وسـائل المواصلات العامة لتنقله بضعة أمتار وهو لا يستطيع أن يفعل ذلك ؟ فالطريق لا يسمح له بالسـير على الأقدام حيث اختفت الأرصفة والأشجار وهو لا يستطيع أن يستخدم دراجة فلا مكان لها بـين مواكب السيارات . والمواطن المصري عليه أن يقف الساعات الطويلة ليحصل على رغيف خبز مـن مخابز تبيع منتجها مهما كانت نوعيته ، وهو لا يستطيع غير ذلك ؟ فلقد تأسست عملية إنتـاج

الرغيف فهو لا يستطيع أن يجد الدقيق وان وجده فلا يستطيع أن يجد مستلزمات إنضاجه من أفـران وأدوات إلي غير ذلك ثم هو فاقد الآن لمهارة صنع الرغيف والأمثلة أكثر من أن نحيط بها في مقـام كهذا،ففي كل مجال من مجالات الحياة يتحول الإنسان إلي مجرد كائن حي يعيش بلا إرادة ويخضع لما يوجد حوله من مؤسسات تعبث بمصيره كيفما شاءت ولا يمكننا أن نختلف مع دعـوى Illich من أن المدرسة دورا هاما في تدعيم هذا التحول لدى الإنسان المصري وتنميط سلوكه وفـق هـذا المنطق المقلوب.

بل وأكثر من ذلك ، فان المدرسة لا تكتفي بان يقبل المتعلم متناقضات مجتمعه للدرجة الـتي يراهـا وكأنها ضرورات اجتماعية بل أوضاعا طبيعية وإنما تسهم المدرسة في خلق هذه المتناقضات أيضـا ، فالمدرسة في مجتمعنا كما في بقية المجتمعات الأخرى تبرر ببنائها واقع الحياة الذي نعيشه ليجعل منـه أكمل صورة يمكن أن يكون عليها هذا الواقع ومن ثم يفقد هؤلاء الأبناء كـل قـدرة علـى أدراك منغصات حياتهم وسلبياتها فيضمن كل نظام سياسي بذلك لنفسه الاستقرار والاستمرار . ونلمـس هنا بعدا خطيرا في طبيعة المؤسسة التعليمية التقليدية يسمح لنا بإدراك السبب الـذي مـن أجلـه تتغاضى الأنظمة الحاكمة عن مراجعة مشروعاتها التعليمية وأعاده النظر فيما يخصص مـن أمـوال للتعليم النظامي، فالمدرسة أثبتت جدارتها في برمجة العقول وتنميط السلوكيات وتوحيد الاسـتجابات لكل من يتعرض لفعلها التعليمي ، وليس هناك إدارة تنافس المدرسة في القيام بمثل هذا العمل الـذي تحتاجه الأنظمة السياسية الحريصة على بقاء واستمرار التوازنات الاجتماعي القائمة،وهنـا نلمـس مدى صعوبة تقبل فكرة تصفية المدارس نظرا لحاجة الأنظمة لحاجة الأنظمة السياسية إلي ما تؤديـه المدارس من عمل في مجال تشكيل الأجيال على أساس من اختيارات سياسية محددة وعلى أساس مـن توازنات اجتماعية . ويستطيع الإنسان العادي إدراك هذه الوجهة السياسية الاجتماعية للمدرسـة من مجرد مطالعة بعض الكتب المدرسية والتي تحمل في طيا تها القيم المراد تشريبها الأجيال الصـاعدة ، يكفي في حالة مجتمعنا مراجعة بعض الكتب المدرسية التي ذاع استخدامها خلال الستينات من هـذا القرن بنظائرها التي شاع استخدامها في أواسط السبعينات وإلى الآن لندرك حقيقـة مـا نقـول . واستخدام المدرسة كأداة تدعم أفكارا وقيما بعينها ، حقيقة تعرفها كل المجتمعات على اختـلاف أنظمتها السياسية وتوازناتها الاجتماعية وأوضاعها الاقتصادية.

والصعوبة التي تواجهها الأبحاث التي تحاول الكشف عن دور التربية المدرسـية في برمجـة العقـول وتنميط السلوكيات وتوحيد الاستجابات وفق اختيارات لا تكمن في إحجام الجهات التي تعني بالبحث العلمي عن تمويل الأبحاث التي تتجه هذه الوجهة . كما يصعب على الباحثين في كثير من الأحيـان

التخلص من الانحياز إلي فكر بعينه أو الاعتماد على منطلقات نظرية يسلم بها بداية ولقد أحس Illich هذه المشكلة ، وربما حاول التعبير عنها حينما تحدث عن تلك النخبة القليلة العدد التي بدت تظهر في المجتمعات الاشتراكية والرأسمالية على حد سواء . وهذه النخبة تضم أشخاصا من كل الطبقات ، ومن دخول متباينة ، ومن اعتقادات مختلفة هذه النخبة لم تعد تثق في أسطورة الأغلبية ولا في اليوتوبيات العلمية ولا في المشعوذات الأيديولوجية ولا في اليوم الذي تتحقق فيه عدالة توزيع الثروات . ومما لا شك فيه أن من بين المشتغلين بالبحث التربوي في مجتمعنا عدد لا بأس به ممن يدركون حقيقة المشكلة التي نناقشها في هذا المقام ويجدر بهؤلاء أن تتضافر جهودهم لتكون مثمرة وفعالة في إيقاظ الوعي والتنبيه إلي خطورة استخدام المدرسة لأغراض سياسية واجتماعية بعيدة كل البعد عن مصلحة الإنسان . أملنا أن يكون هذا البحث نقطة بداية لحوار علمي يسهم فيه كل قادر فليس هناك بديل من أن نفكر نحن في مشكلات وقضايا مجتمعنا . فحاجاتنا كبيرة إلي أبحاث تهتم بدراسة:

- نوع العقلية التي تعمل التربية المدرسية على تشكيلها.
- العلاقة بين محتوى الكتب المدرسية واختيارات النظام السياسي.
- درجة وعي المنتهين من التعليم المدرسي في مستوياته المختلفة ، بحقيقة الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية لمجتمعهم إلي غير ذلك من الموضوعات التي تسمح بتجلية دور المدرسة الاجتماعي السياسي.

(ج) البديل:

يظل بديل Illich ليقوم مقام المدرسة، صيغة قابلة للمناقشة والتعديل، ولا نعتقد أن Illich يعرض بديلة على انه صيغة نهائية قابلة للتطبيق في أي مكان وزمان والشي الإيجابي فيما يطرحه المؤلف في هذا الصدد يتمثل في الأفكار الجديدة التي تتحدى قناعتنا التقليدية وحدود العمل التربوي الذي عرفناه وتوارثناه جيلا بعد جيل . والشبكات الأربع التي أوضحنا عناصرها في الفصل السابق ، تمثل نظاما يدعى صاحبه انه جدير بأن يؤخذ في الاعتبار وصالح لان يوفر التربية الحرة التي يتطلع إليها.ولسنا هنا في مقام تقويم هذا النظام بشكل عميق وانما نكتفي بإبداء بعض الملاحظات حوله تاركين التقويم النهائي لدراسات أخرى تتخذه هدفا لنفسها.

والنظرة الأولى للبديل المطروح ، تضعنا أمام مجموعة من المبادئ السليمة التي تصلح أن تكون أساسا لعمل تربوي مثمر وفعال . أول هذه المبادئ يتمثل في إعادة الثقة إلى الحياة التي نعيشها كل يوم بما تزخر به من مواقف وأدوات وعلاقات لتكون المصدر الرئيسي لتنمية قدرات الأفراد وإكسابهم

المهارات والمعارف ومما لا جدال فيه فان ثراء الحياة بما تقوم عليه من تنظيمات وأجهزة وعلاقات إنسانية لا يمكن لا يمكن مقارنته بهذه الحياة المسخ التي تضمها المدرسة لتكون صورة لحياة المجتمع . شتان بين هذا العالم المصطنع الذي تقوم عليه المدرسة والحياة الرحبة التي يزخر بها المجتمع وتستقطب اهتمامات الناس وجهودهم . ولا يوجد من بين المربين من ينكر أهمية الحياة الحقيقية وعظمة دورها في ترقية الإنسان وتدعيم خبراته ومعارفه وهنا ندرك سلامة الحس الشعبي حينما يريد الإعلاء من خبرة وعلم شخص بعينه فيصفه بأنه تخرج في مدرسة الحياة،لا مناقشة إذا حول المبدأ ذاته وانما تأتي ضرورة إعمال العقل في الصيغ الممكنة للإفادة من هذا المصدر الأولى للتربية،والصيغة التي عرضنا لها سابقا واحدة من ممكنات كثيرة فلا يمكن أن يقتصر شكل الإفادة من هذا المصدر على تلك الصيغة المقترحة بل نحتاج إلي خيال علمي وقدر كبير من الشجاعة لبلورة أكثر من صيغة تبلغنا هدفنا . وفي هذا الاتجاه سبق أن حاولنا جهدا في إطار ورقة بحثية.

ونحتاج إلى مزيد من الدراسات في هذا السبيل ليكون أمامنا مجموعة من الاختيارات والبدائل نستطيع في ضوئها إعمال المبدأ الذي نناقشه في هذا المقام.

المبدأ الثاني الذي يقوم عليه البديل الجديد يتمثل في حرية المتعلم ليس فقط في اختيار الوقت الذي يتعلم فيه وإنما أيضا اختيار الأشخاص الذين يشاركونه هدفه من التعلم ، وكذلك مستوى الصعوبة الذي يرغب البدء به،احترام حرية المتعلم في مثل هذه الأمور وغيرها ، يمثل نجاحا تحرص عليه التربيات التقدمية كما هي الحال في

Summerhill حيث يمثل احترام حرية المتعلم أساسا راسخا في بلوغ نتائج مثمرة،وما سبقت الإشارة إليه من تعدد الصيغ الممكنة لتحقيق مبدأ الإفادة من واقع الحياة كمصدر للتربية ينطبق هنا أيضا كما ينطبق على بقية المبادئ التي يستند إليها

بديل المدرسة المقترح . فإتاحة الفرصة لكي يتبادل الأفراد خبراتهم ومعارفهم،والسماح للقادرين من أصحاب المهارات المتميزة الذين لا يحملون الرخص المدرسية أو الشهادات لإفادة الآخرين بخبراتهم،وترك مكانه الأستاذ تحددها علاقته بطلابه وعطاؤه لهم،وحصول كل مواطن على نصيبه من الأموال العامة المخصصة للتعليم،وإلغاء الشهادة كمعيار يشهد بقدرة صاحبها ليصبح الأساس في الحكم على هذه القدرة أداؤه الفعلي للعمل إلى غير ذلك من المبادئ التي لا جدال حول سلامتها وفاعليتها في توفير تربيه سليمة لا تحقق من خلال صيغه واحده وإنما تتعدد صيغ وضعها موضع التنفيذ،ولا نستطيع أن نقلل من شأن العديد من الصيغ التي اقترحها illICH

لإعمال هذه المبادئ فمنها الكثير الذي يتسم بالعملية والفاعلية ويلزم لكي يمكن تبنى هذه الصيغة أو تلك أن تتم الدراسات على واقع التعليم الذي نريد أن نصلح من شأنه أولا .

وعلى الجملة فان الأفكار التي أجزناها عن الشبكات الأربع تتضمن عناصر جديده وجديرة بأن تناقشها ونقيم الحوار حولها .

وما دمنا بصدد إبداء ملاحظات حول بديل المدرسة ، فانه من الضروري أن نتعرف إلي بعض الجوانب السلبية بعد أن ألقينا الضوء على ما فيه من إيجابيات وأول ما يستوقفنا من سلبيات في بديل المدرسة هو خلوه من أي تنظيم يعنى بشئون الصغار الذين يحتاجون اكتساب المهارات الأساسية في الكتابة والقراءة والحساب والتي بدونها لا يمكنهم التعامل مع شبكات المعرفة، فمن غير المتصور أن يترك الصغار لشأنهم أو لعناية أسرهم وهم في سن يحتاجون فيها بالفعل إلي بالغ يحمي ويرعى ويرشد لا يمكن أن نتجاهل حاجه الأطفال الذين لم يبلغوا بعد الثانية عشر إلي تنظيم خاص يحققون من خلاله تنمية ذواتهم، وقد خلى النموذج المقترح تماما من أي ذكر للأطفال في هذه السن وهو أمر لا يمكن إغفاله حتي ولو قبلنا أن مفهوم الطفولة مفهوم حديث نسبيا كما سبقت الإشارة إلي ذلك، فإذا كان امتلاك اللغة كتابة وقراءة شرطا أساسيا لإمكانية التعامل مع مصادر المعرفة كان من الضروري أن يوجد تنظيم كائنا ما كان شكله ليقوم على إكساب الصغار ذلك في سن معقولة وليس من الضروري أن تكون المدرسة بشكلها التقليدي هي هذا التنظيم وإنما يظل المجال مفتوحا أمام الخيال العلمي لإبداع صيغ تربوية جديده .

ومن بين أوجه القصور في البديل – المقترح والتي لا تنقص من أهميته غيبه التنظيمات التي تسمح للمواطنين المقيمين في القطاعات الأقل حظا من حيث توفر الخدمات والأنشطة الإنتاجية كالقرى النائية ومناطق الصيد والرعي بتحسين أوضاعهم التعليمية والإفادة من التقدم الذي تعرفه المناطق الأخرى .

فبدون تدخل من قبل القيادات المسئولة عن تصحيح واقع التعليم سوف تبقى الجهات المتأخرة على حالها حيث لا يمكن تصور ذهاب أطفال من سأكني القرى إلي المدن بحثا عن تنميه ذواتهم ، فإذا ما أخذنا ذلك في اعتبارنا كان لزاما على من يتصدى لبلورة صيغة تربوية جديدة أن يضع التنظيمات الكفيلة بتوفير فرص التعليم أمام المواطنين حيث كانوا دون إهدار لمبدأ المساواة في الفرص التعليمية .

ومن بين المآخذ أيضا ارتكاز النموذج الجديد على استخدام تكنولوجيا غاية في التقدم مثل العقول الألكترونيه والأجهزة المعقدة وهو ما يحتاج إلي متخصصين ذوى مهارات عالية وهم

عملة نادرة في المجتمعات النامية التي تحتاج قبل غيرها إلي تطوير أنظمتها التعليمية بل قد يؤدى استخدام مثل هذه الأجهزة إلى نوع من السيطرة تمارسه الدول المنتجة لهذه التكنولوجيا على الدول المستوردة لها .

وهناك جوانب أخري ينبغي الوعي بها عند التفكير في الأفاده من النموذج المقترح تتعلق بطبيعة المجتمع وبطبيعة العلاقات التي تنشأ بين الجنسين.ففي كثير من المجتمعات النامية يصعب تصور قيام علاقة بين أقران من الجنسين من الصعب بل وربما من المستحيل أن يتم لقاء بين رجل وامرأة بهدف تبادل المعلومات والخبرات دون أن يكون الشك والريبه مصاحبا لهذا اللقاء الذي قد لا يسمح به على الأطراف وغير ذلك من المشكلات كثير مما يصعب الأحاطه به جملة واحدة وانما نكتفي هنا بأثارة التساؤلات حول بعض الجوانب السلبية التي لا تقلل كما سبق توضيحه من شأن الجهد الذي بذله مؤلفنا .

(د) منهج التغيير :

وكلمة أخيرة نحاول فيها أبداء رأينا حول أسلوب تحقيق الثورة التربوية التي يدافع عنها illich، والتي تبدأ وفق نظريته بتصفية المدرسة لتنتهي بتغيير المجتمع ذاته وكما ذكر فإن الأساس الذي استند إليه illich في تبنى هذا المنهج المعكوس يتمثل فيما لاحظه من تشابه أوضاع المدرسة في كل المجتمعات مهما تباينت أوضاعها السياسية والاقتصادية والاجتماعية . فهو يرى أ ن تباين الأنظمه السياسية وتوزعها بين اشتراكي ورأسمالي وعالم ثالث لم يغير من طبيعة المدرسة كمؤسسه تسلب الإنسان حريته بقولبته وبرمجة عقله وتنميط سلوكه إلي آخر القائمة .فالبداية عنده تتمثل في إنشاء الشبكات الأربع التي يقوم عليها نظام التربية الجديد ومن البداية تأتى بقيه التغيرات في المجتمع .

ومع حرصنا الشديد ووعينا بضرورة إحداث تغييرات جديدة في نظام التعليم التقليدي فان بلوغ ذلك الهدف يبدو مستحيلا اعتمادا

على المنهج سالف الذكر .وتأتي الاستحالة من أن الأنظمه السياسية لا ترى في المدرسة مايراه illich بل ترى فيها أداة فعالة لتطويع النشء وفق رؤيتها واختيارها له .كيف والحال هكذا تتوفر إمكانيه المساس بهذه المؤسسة التي تعتبر كما جاء في تصنيف illich نفسه

واحدة من مؤسسات أقصى اليمين شأنها في ذلك شأن الجيش والشرطة وما شابة ذلك ثم إذا ما استقرأنا التاريخ فأننا لانجد مثالا يسمح لنا بإقرار سلامة المنهج الذي تبناه illich في عمله ، هذا على فرض بقاء الأنظمه السياسية وإحداث التغيير بشكل مشروع وبتأييد من هذه الأنظمة.فإقرار سلامة

منهج التغيير هذا يتمثل اذا في ثوره لابد وان تحدث بالفعل ثوره تبدأ عملها بتصفيه نظـــام التعليـــم النقليدى وفق تصور illich لتصل بعد ذلك الى تغيير بقيه قطاعات الحياه في المجتمع ثم بروز شـــكلها كنظام سياسى في مرحلة لاحقة،وبالطبع لا يمكن لمفكر يحترم عقله أن يقبل الانتظار حتى تأتى هـــذه الثورة وانما يحتم علينا الحس العلمي والتفكير الواقعي أن نجتهد في تصحيح الأخطاء كلما كان ذلـك ممكنا دون أن ننسى حقيقة أن الإصلاح الجاد لا يمكن أن يتحقق إلا في إطار عمليه تغيـــير شـــامل لمختلف جوانب الحياة في المجتمع .

ونعتقد بعد ما أسلفنا أننا بلغنا هدفنا من هذه الدراسة المحدودة والتي تتجه لتكون مجـــرد اســـتثاره لفضول كل مهتم بأمر التربية في بلدنا لنبدأ بعدها حوارا هادئا ومناقشة أمينه وعميقة لأزمه تعلمينـــا .

ايفان ايليتش

فيما يلى تعريف مختصر لحياه مؤلفنا كما ورد في إحدى الدراسات الهامة عن الفكر التربوي المعاصر، ولد ايفان ابليتش في فيينا سنه ١٩٢٦ ودرس اللهوت والفلسفه في الجامعة الجريجوريه في رومـــا ثم حصل على درجه دكتوراه الفلسفة في التاريخ من جامعه سالزبورج وفي ســـنه ١٩٥١ ذهـــب إلى الولايات المتحدة حيث عمل مساعدا لقسيس في إبر وشية في مدينه نيويورك أغلب ســـكانها مـــن الإيرلنديين والبورتوريكين،وفي الفترة من ١٩٥٦ الى ١٩٦٠ عمـــل مســـاعدا لرئيـــس الجامعـــة الكاثوليكيه في بورتوريكو حيث نظم مركز للتدريب المكثف للقساوسة الأمريكيين يعرفهم بحضارة أمريكا اللاتينية كما ساهم في تأسيس مركز التوثيق الحضاري في كيرنافاكا في المكسيك وهو مركـز مشهور دار حوله جدل كبير،أدار من سنه ١٩٦٤ حلقات بحث حول بدائل المؤسسات في المجتمـــع التكنولوجي مع التركيز على أمريكا اللاتينية بوجه خاص .

الدراسة الثالثة

الوجه الآخر للمفاهيم الوافدة
مفهوم الذكاء ... الحقيقة والوهم

الوجه الآخر للمفاهيم الوافدة

" إذا كان كتاب Le Quotient Intellectuel الذي نقوم بعرض وتحليل محتواه في هذه الدراسة يتخذ لنفسه هدفا أساسيا هو إثبات عدم عملية اختبارات الذكاء وعدم صلاحيتها كأداة قياس ، فإن الكتاب في نفس الوقت يقدم من البراهين والحجج ما يكفي لإعادة النظر في مفهوم الذكاء ذاته كما يشيع استخدامه بيننا اليوم أي باعتباره مفهوما وافدا " .

لماذا هذا الكتاب ؟ :-

من بين الخصوصيات التي تنفرد بها مجتمعات العالم الثالث في الوقت الحاضر استناد تفسير واقع الحياة فيها إلى رصيد من المفاهيم والنظريات تمت بلورته وصياغته في المجتمعات التي هيمنت على مصائر معظم بلدان هذا العالم منذ بدء حركة الاستعمار في القرن الثامن عشر وإلى يومنا هذا ، ويزداد انفصال هذا الرصيد الموروث من المفاهيم والنظريات عن واقع الحياة في بلدان العالم الثالث ، هناك في تلك المجتمعات التي خضعت للسيطرة الأجنبية المباشرة ، وتمكن المستعمر فيها من فرض تصوراته وأفكاره وصياغة الحياة بالشكل الذي يخدم مصالحه وأغراضه الاستعمارية. ولقد استمر هذا الرصيد فعالا ومؤثرا حتى بعد أن استردت بلدان العالم الثالث استقلالها السياسي ابتداء من أربعينيات هذا القرن ، وذلك ما ألصق بهذا الرصيد من صفات أهمها وسمه بالعلمية ، فالعلم يقدم حقائق كونية الصلاحية أي تتخطى حدود المكان الذي اكتشفت فيه ، ومن ثم لا يمكن التشكيك فيها أو رفضها .. إلى ما شابه ذلك من التأكيدات القطعية التي تسلب العقل القدرة على النقد وهي أهم قدراته على الإطلاق.

وفوق الخصوصية السابقة ، وهي تصدق على مجتمعنا تمام الصدق ، تبرز خاصية أخرى لا تقل خطورة فيما يترتب عليها من نتائج عن سابقتها.وتتمثل تلك الخصوصية في سيطرة العديد من المفاهيم والنظريات ، على واقع الحياة في مجتمعات العالم الثالث ، في الوقت الذي اختفت فيه هذه المفاهيم والنظريات في المجتمعات التي خلقتها وصاغتها وصدرتها إلى مجتمعاتنا. فعلى حين تخضع النظريات والنصورات في مجتمعاتها الأصلية والتي توصف اليوم بالمجتمعات المتقدمة لعملية مراجعة منظمة فيستبعد ما يستبعد منها ويعدل ما ينبغي تعديله ، تظل النظريات التي تم تصديرها إلى مجتمعات العالم الثالث تتمتع بوجود مشروع حتى ولو تناقضت فيها بينها. وكل ذي فكر يستطيع بشيء يسير من الرياضة الذهنية إدراك العديد من مظاهر عدم اتساق جوانب الحياة في معظم

مجتمعات عالمنا الثالث ، بالشكل الذي يجعل منها أحيانا أشبه بالبيت العتيق الذي تقطنه أجيال تنتمي بفكرها وأساليب حياتها إلى كل العصور التي مرت بها البشرية.

ودون الدخول في تفاصيل الأسباب الحقيقية التي تكمن وراء تلك الأوضاع التي ألمحنا إليها ، يكفي معرفة أن من بين هذه الأسباب ، انعدام القدرة على تمثل وهضم معظم النظريات الوافدة بالشكل الذي يسمح بتعديلها وفق متطلبات مجتمعات عالمنا ، لتصبح في النهاية جزءاً لا يتجزأ من واقع حياتنا ، والتي لا تتوقف عن التطور ، وكذلك تذبذب العلاقات التي تربط بين المجتمعات المنتجة للنظريات ، والمجتمعات المستهلكة لها ، فتارة تتوطد هذه العلاقات لتقترب إلى حد الزواج السعيد بين هذه وتلك ، وتارة هي إلى حد القطيعة ، وهناك أيضا التجاهل التام من قبل من لهم حق صياغة النظريات للسمات التي تنفرد بها مجتمعات العالم المختلفة، ومن ثم يسود المنطق المقلوب، على المجتمعات المختلفة ضرورة تطويع واقع الحياة فيها ليتفق والنظريات الجاهزة ، أضف إلى كل ذلك إهمال المراجعة الشاملة والمستمرة لرصيد النظريات والتصورات ، التي لم تتوقف عن التضخم واحتواء الجديد ، إلى غير ذلك من الأسباب التي لا يمكن الإحاطة بها في دراسة كهذه.

والكتاب الذي نعرض له في الدراسة ، يتعرض لواحد من المفاهيم الرئيسة التي تستند إليها العملية التربوية أينما وجدت ، فالكتاب ينصب أساسا على نقد اختبارات الذكاء كما يشيع استخدامها اليوم في البلدان المتقدمة التي ابتكرت مفهوم الذكاء ذاته ، ولكنه ، أي الكتاب ، وهو يفعل ذلك يسلب هذا المفهوم رصيده في الثقة ليصل في النهاية إلى تعريته بالشكل الذي يجعل منه وهما لا يصدق على شئ بعينه. ومن هنا كان اختيارنا لعرض محتوى هذا الكتاب ، فمفهوم الذكاء " قدرة تميز الأفراد فيها بينهم توجد بالقوة لديهم ، وينحصر دور المربين في اكتشافها وتنميتها ... " ، لا يزال يمثل حجر الزاوية في العمل التربوي لدينا. ولسنا بحاجة إلى توضيح الحقيقة البسيطة التي توضح لمن يعيها ، كيف أن شكل ومضمون العملية التربوية يتحدد على أساس من النظرة إلى طبيعة الإنسان. فإذا ما اعتقد المربون في المفهوم التقليدي للذكاء البشري الذي سبقت الإشارة إليه ، فإن عملهم يتخذ مسارا محددا ويستند إلى وسائل بعينها وينتهي إلى نتائج بذاتها. وأيضا فقبول المفهوم المناقض لذلك ، والذي يرفض كل تسليم قبلي بوجود قدرات لدى الكائن البشري عند مولده ، يؤدي إلى طريق مختلف تماما من حيث طبيعة الجهد التربوي المبذول والوسائل المستخدمة والنتائج الممكنة.

والأمل الذي ننشده بعرضنا لأفكار كتاب " معامل الذكاء " هو إلقاء الضوء على أحد المفاهيم الرئيسة في مجال التربية. ونعني به مفهوم الذكاء كما يراه مربون ومعلمون في غالبيتهم. ولسنا بحاجة لأن نعدد الأمثلة التي توضح استناد مفهوم " الذكاء " السائد في مجال التربية عندنا ، إلى الفكرة التقليدية التي ترى في الذكاء : قدرة عقلية يأتي الإنسان إلى الحياة مزوداً بها بحكم مولده. وهي كما نرى الفكرة القديمة التي روج لها المفكرون العنصريون إبان القرن التاسع عشر ، ونخص من بينهم Galton & Gobino ، دون أي سند علمي. بل قد يغيب على البعض منا حقيقة انتماء فكرة الذكاء الوراثي هذه إلى الفلسفات العنصرية والتي من أبرزها الفلسفة النازية. فلعل في عرضنا وتحليلنا لكتاب الذكاء ، إثارة للعقل المصري وشحذا لطاقاته لتكون له وقفة من كل الأفكار الراسخة التي سيطرت وما زالت على حياتنا الثقافية ، ومن ثم على حياتنا كلها.

وفي ضوء ما تقدم يتضح الشاغل الأساس الذي نصدر عنه فالأمر لا يتعلق بقضية شخصية أو استلطاف لأفكار تضمنها كتاب بعينه. وإنما القضية قضية مبادئ لا يمكن التغاضي عنها ، إذا ما أردنا أن يكون لنا فكر مستقل ، وأن تكون الأمانة العلمية غاية ووسيلة في نفس الوقت ، فلا نأخذ من فكر ما يروق لأمزجتنا ، ونصد أبوابنا عما عداه ، أو نركن إلى السكينة والقنوع بما ألفناه من أفكار تحولت ، مع غيبة العقلية الناقدة ، إلى مسلمات مقدسة.

محتوى الكتاب وأفكاره الرئيسة :-

ويقع كتاب " معامل الذكاء " للكاتب الفرنسي Michel tort في ١٨٤ صفحة من القطع المتوسط. تم نشره بباريس عام ١٩٧٤. ويمتد الكتاب على ستة فصول تتكامل فيما بينها لتقدم البراهين على فساد اختبارات الذكاء ، لتنتهي إلى سلب مفهوم الذكاء نفسه المقومات التي يستند إليها. وسوف نلتزم في عرضنا بخطة الكتاب ، فنقدم الأفكار الرئيسة لكل فصل مع إيراد التوضيحات التي نراها ضرورية لاستقامة العرض ولكن دون المساس بجوهر أفكار الكتاب ذاته.

١ -يتخذ الفصل الأول وعنوانه : " **عظمتان لا يمكن ابتلاعهما** " هدفا محددا هو إبراز حقيقتين هامتين تتمثلان في : ارتباط نسبة الذكاء التي تعطي لفرد بعينه بأصله الاجتماعي ، عدم ثبات هذه النسبة في الزمن. وهاتان الحقيقتان تمثلان ما يسميه الكاتب بالعظمتين.

(أ) **وفيما يتعلق بالحقيقة الأولى** : الارتباط القوي بين نسبة الذكاء التي يحصل عليها فرد بعينه والبيئة الاجتماعية التي ينتمي إليها هذا الفرد ، يحرص الكاتب على تعريفنا بأن Binet وهو

أب اختبارات الذكاء قد أدرك هذه الحقيقة منذ بداية اهتمامه بقياس القدرة العقلية التي أطلق عليها "الذكاء" فلقد لاحظ عند أول قياس قام به أن تلاميذ مدرسة في حي B utignolles ومعظمهم من أبناء التجار قد حققوا نسب ذكاء أعلى بكثير مما حققه أقرانهم تلاميذ مدرسة شارع Grage-aux-Belles وغالبيتهم من العمال. ولكن Binet ، كما يقول المؤلف ، لم يهتم بالنتائج الخطيرة التي تترتب على هذه الحقيقة.

ومن بين الدراسات الحديثة التي أثبتت الارتباط الوثيق بين معدل الذكاء والأصل الاجتماعي ، الدراسة التي قام بها "المعهد القومي للدراسات السكانية " بباريس والتي نشرت أول نتائجها عام ١٩٦٥ ، ويقول المؤلف بأن هذه الدراسات توفرت لها ضمانات لا يتيسر توفيرها عادة في الجهات التي تقوم بمثل هذه الأبحاث ، فلقد ضمت العينة التي أجرى عليها البحث ١٠٠,٠٠٠ طفل في سن التعليم الابتدائي واستخدم في تحليل بيانات هذه العينة الضخمة إمكانات مادية وبشرية لا تتوفر إلا لمثل المعهد القومي.

والجدول التالي يوضح متوسط نسبة الذكاء لكل فئة من الفئات الخمسة عشر التي تنتمي إليها العينة المذكورة.

الفئة	النسبة	الفئة	النسبة
عمال عاديون	٩٢,٦	رؤساء عمال	١٠٢,٥
عمال زراعيون	٩٣,٥	حرفيون تجار	١٠٣,-
عمال مناجم	٩٤,١	جيش وبوليس	١٠٣,٩
عمال متخصصون	٩٦,١	مهن حرة وصناعية	١٠٧,٤
مزارعون	٩٦,٤	كوادر متوسطة	١٠٧
عمال مهرة	٩٨,٣	كوادر عليا	١١١,٥
عمال تجاريون	١٠١,٢		
موظفون كتابيون	١٠١,٤		

ويعلق المؤلف على معطيات الجدول السابق قائلا : لقد أكد باحثو المعهد القومي بنشرهم نتائج بحث عام ١٩٦٥ ، الملاحظة التي وصل إليها Binet في بداية القرن الحالي. والفروق بين متوسطات نسب الذكاء السابقة أوضح من أي تعليق نحاوله من جانبنا.

فإذا كان أخصائيو القياسات النفسية يحددون الذكاء المتوسط بأنه هو الذي يقع ما بين ٩٠ إلى ١١٠ ، وإذا ما حاولنا معرفة حالة بعض الفئات سابقة الذكر بالنسبة لهذا المتوسط – البيانات المتوفرة عن العينة تسمح بذلك – فإننا نحصل فيما يتعلق بفئتي "عمال عاديون ، كادر عالي" على الجدول التالي :

نسبة الذكاء	عمال عاديون	الكوادر العليا
ذكاء أقل من : ٧٠	٠٣٤ر	٠٠٤ر
ذكاء أقل من : ٧٥	٠٩ر	٠٠٥ر
ذكاء أقل من : ٨٠	١٨٧ر	٠١٢ر
ذكاء أقل من : ٨٥	٢٩٢ر	٠٢٧ر
ذكاء أقل من : ٩٠	٤١٩ر	٠٤٩ر
ذكاء أقل من : ٩٥	٥٥٥ر	١٠٨ر
ذكاء أقل من : ١٠٠	٦٨٩ر	١٨٤ر
ذكاء أقل من : ١٠٠	٣١١ر	٨١٦ر
ذكاء أقل من : ١٠٥	١٩٦ر	٧١٠ر
ذكاء أقل من : ١١٠	١٠١ر	٥٦٦ر
ذكاء أقل من : ١١٥	٠٥٦ر	٤٠٠ر
ذكاء أقل من : ١٢٠	٥٢ر	٢٧٨ر
ذكاء أقل من : ١٢٥	٠١٠ر	١٦٨ر
ذكاء أقل من : ١٣٠	٠٠٥ر	٠٨٩ر
ذكاء أقل من : ١٣٥	٠٠١ر	٠٤٢ر

وهذا الجدول يقرأ بالطريقة الآتية : احتمال حصول واحد من أبناء فئة : "عمال عاديون" على نسبة ذكاء أقل من ١٠٠ هو ٦٨٩ر ، على حين لا يتجاوز هذا الاحتمال بالنسبة لابن من أبناء كادر عالي ١٨٤ر إلى غير ذلك من المقارنات الممكنة ابتداء من معطيات الجدول.

ويترتب على تلك الحقيقة الأولى وهي ارتباط مستوى الذكاء كما تقيسه الاختبارات والأصل الاجتماعي للفرد ، مشكلتان إحداهما نظرية والأخرى عملية. أما المشكلة النظرية فتتمثل

في التساؤل : لم تختص الفئات الاجتماعية ذات المستويات الاقتصادية والثقافية المتواضعة بمعدلات الذكاء المنخفضة ؟ أما المشكلة العملية فتتمثل فيما يترتب على الحقيقة السابقة من نتائج. ويوضح المؤلف كيف أن وعي أحد المفكرين الأمريكيين وهو من الحاصلين على جائزة نوبل وهو Shockley بالخطر الذي يهدد أمريكا نتيجة انخفاض مستوى ذكاء الزنوج وارتفاع خصوبتهم في نفس الوقت ، أدى به إلى حد التوصية بأن يخضع الزنوج الذكور الذين لا يتجاوز ذكاؤهم ١٠٠ لعملية تعقيم لوقف تناسلهم !!.

أما أخصائيو الاختبارات فلا يذهبون إلى هذا الحد وإنما يجتهدون في مواجهة الجانب العملي من المشكلة ، لابتكار اختبارات أكثر حيادا لا تتأثر نتائجها بالأصل الاجتماعي ، ولعل أهم جهد في هذا الاتجاه هو ما حاولته مجموعة شيكاغو والتي نشرت نتائج عملها عام ١٩٥١ في كتابها Intelligence & Cultural Differences وتتلخص نتائج هذه المجموعة فيما يلي :-

- توجد علاقة وثيقة بين نسبة الذكاء والأصل الاجتماعي للطفل ، فكلما ارتفع مستوى الأسرة الاجتماعي كلما زاد احتمال حصوله على معدل ذكاء أكبر.
- وهذا الارتباط ملاحظ أيضا في جزئيات الاختبارات المطبقة وليس فقط في نتيجة الاختبار ككل.
- الفروق بين الفئات الاجتماعية أكثر وضوحا في نتائج الاختبارات اللفظية منها في الاختبارات التي تحتوى على رسوم ، صور ، وأشكال هندسية.
- الموضوعات التي تتضمنها الاختبارات تكون أكثر قدرة على التفرقة بين الفئات كلما جاءت مرتبطة بالمعارف المدرسية أو استعيرت من الكتب أو عبرت عن خبرات مألوفة بشكل أكبر للفئات العليا والمتوسطة منه للفئات الدنيا.
- توجد اختبارات غير لفظية تحدث نفس ما تحدثه الاختبارات اللفظية من ترجيح لكفة الفئات الموسرة ، ويضيف المؤلف أن مجموعة شيكاغو لم تجد تفسيرا لذلك.
- الاختبارات الأقل تفرقة بين الفئات هي غير اللفظية وكذلك تلك التي تستند إلى خبرات كل يوم ، وهذه الاختبارات هي التي تحقق أفضل النتائج ، أكثر من ٩٠% إجابات صحيحة.
- تكثر الأسئلة المتروكة دون إجابة عند أطفال الفئات الشعبية.
- كلما ارتفع السن كلما كان تأثير البيئة الاجتماعية أكثر وضوحا في النتائج.

ويفسر Ells وهو من مجموعة شيكاغو النتائج السابقة على أساس من فكرة رئيسة هـــي : أن الاختبارات تحتوى على معارف وخبرات مألوفة بشكل كبير لدى الفئات العليا منه في الفئـــات المتواضعة ، والقياس ينصب على مجموعة من الأنشطة الثقافية التي يكون معدل ممارستها أعلـــى في فئات منه في الأخرى.

ومن الملاحظ أن نتائج مجموعة شيكاغو أثرت ولا زالت في جهود مصممـــي اختبـارات الذكاء في محاولاتهم وضع اختبارات محايدة أو ديمقراطية. ولكن إلى يومنا هذا لا نعـــرف اختبـاراً واحداً توفر له ذلك الحياد أو هذه الديمقراطية وذلك للسبب البسيط أن مصممـــي الاختبـارات لا يمكنهم الخروج من إطارهم الثقافي الذي نشأوا فيه وكذلك لأن الاختبار لا بد وأن يفرق ويفـاضل بين المختبرين.

وينهي المؤلف تحليله حول النقطة (أ) بإلقاء الضـوء علـى محـاولات التضليـل الـتي تسعى ، دون أي سند من الحقيقة ، إلى جعل الفروق في النتائج الـــتي تسـفر عنـــها اختبـارات الذكاء ، مظاهر لعامل الوراثة. واستبعاد هذا الربط المفتعل بين الوراثة والذكاء ، لا يعني المســاس بقوانين الوراثة ولا باحتمال تأثر البنية العقلية وراثيا. نقول باحتمال "فلا يزال العلم مطالبا إلى اليوم بتحديد ماهية هذه البنية وشكل ومضمون هذا التأثير المحتمل. فما تقيسه اختبارات الذكاء لا يزيـد عن كونه محصلة النشاط الثقافي الذي يوفر للفرد ممارسته حتى لحظة الاختبار.

(ب) عدم ثبات نسبة الذكاء في الزمن :

والمقصود بعدم الثبات هنا هو تغير نسبة الذكاء التي يحصل عليها فرد بعينـــه علـى مـر الأعوام ، تغير يصل في كثير من الأحيان إلى حد الاختلاف التام بين البدايـة ،أي الاختبـار الأول والنهاية ،أي الاختبار الأخير. ويقول المؤلف إن إعادة اختبار مجموعات الأطفال التي يتم اختبارهـا على فترات متباعدة ، يعد اتجاها مألوفا في مجال الدراسات النفسية منذ عشرينات هذا القـرن ، ولا يمكن أن نحصى عدد الدراسات التي تبنت هذا الاتجاه وإنما سنقتصر على دراستين :

دراسة : O. Brunet et I. Lezine

ودراسة : M. Skodak et H. M. Skells

من جامعة Iowa ، وبدورنا نقتصر هنا على عرض الدراسة الثانية والتي نشرت نتائجـــها عام ١٩٤٩ تحت عنوان :

Final Follow up Study of one Hundred Adopted Children.

وتقوم هذه الدراسة على متابعة النمو العقلي لمائة من الأطفال الذين ينتمون في الأصل إلى فئات اجتماعية متواضعة والذين تم تبنيهم بواسطة فئات اجتماعية متوسطة وعالية ، ولقد امتدت الدراسة على مدى خمسة عشر عاما ١٩٣٤ – ١٩٤٩ ، تم خلالها إخضاع هؤلاء الأطفال للاختبار خمس مرات بواسطة :

(Stanford-Binet 1916) - (Stanford-Binet 1916) (Kuhlmann-Binet) (Standford- Binet + L 1937).

ويمكن تلخيص أهم النتائج فيما يلي :-

- ٧٨ طفلا من العينة حصلوا على درجات مختلفة في الاختبارات الخمسة.
- ولا واحد من بين أطفال العينة حصل على نفس الدرجة في الاختبارات الخمسة.
- ولا واحد من بين أطفال العينة حصل على نفس الدرجة في أربعة اختبارات.
- طفل واحد حصل على نفس الدرجة في ثلاثة اختبارات.
- ٢٢ طفلا حصلوا على نفس الدرجة في اختبارين.

ويترتب على النتائج السابقة كما يقول مؤلفنا عدم مشروعية التنبؤ بما سيكون عليه ذكاء الطفل في المستقبل وهو أخطر حق تدعيه لنفسها اختبارات القياس العقلي.

أما البعد الثاني في نتائج بحث Iowa فيتمثل في نتيجة هامة هي أن متوسط نسبة الذكاء في عينة الأطفال أعلى بكثير من متوسط نسبة ذكاء أمهاتهم الأصليات. فعلى حين كان متوسط الأمهات – يخص هذا المتوسط ٦٣ أما يمثلن العدد الذي أمكن إخضاعه للاختبار – هو ٨٥,٧ . نجد أن متوسط ذكاء أبنائهن هو ١٠٦ أي بفارق ٢٠ نقطة. فإذا ما عرفنا أن المتوسط رقم يبتلع الفروق بين المستويات التي تقع دونه وتلك التي تقع أعلاه ، فمعنى ذلك أن تغيير الأطفال لبيئتهم الأصلية ترتب عليه تحسن ملموس في نسب ذكائهم كما نرى ، ومن الجدير معرفة أن كل أطفال العينة حققوا تطورا وارتفاعا في نسب ذكائهم باستثناء سبع حالات توقف متوسط الذكاء فيها عند أقل من ٨٥ ، ويرجع ذلك إلى أسباب نفسية في ثلاث حالات وأسباب مرضية في حالتين وأسباب أسرية غير موائمة في حالتين.

ومن هذه النتائج يتضح زيف التأكيدات الأيديولوجية التي تقحم الوراثة لتجعل الفروق بين معدلات ذكاء الأفراد أمرا حتميا. كيف تكون هناك وراثة في قدرة تتغير لدى الفرد الواحد بمرور الزمن ، كما تتغير إذا ما غير بيئته الاجتماعية ؟!

إن ما تقيسه اختبارات الذكاء ليس شيئا فرديا كما رأينا وإنما هو أثر البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد ، ومن يهملون نتائج الأبحاث التي ألقينا على بعضها الضوء يهدفون إلى تكريس الأوضاع الاجتماعية القائمة خدمة لمصالح المستفيدين من بقائها على حالها.

٢-وفي الفصل الثاني وعنوانه : " **موقف الاختبار : علاقة اجتماعية** " ، يركز الكتاب على ما يرتبط بالموقف الذي يتم فيه تطبيق اختبارات الذكاء من ظروف تجعل منه موقفا مثيرا للقلق والخوف وهو ما يسلب الفرد الذي يطبق عليه الاختبار طبيعته وتلقائيته واتزانه النفسي ومن ثم تكون النتيجة غير أمنية في وصف ما تزعم قياسه عند هذا الفرد.

ويلاحظ مؤلف الكتاب - الواقع الفرنسي هو المرجع الرئيس الذي يستقي منه المؤلف كل أمثلته التوضيحية - أن كل عشر حالات تعرض على الأخصائي النفسي في مدارس فرنسا ، تسع منها يمثلون أطفالا ينتمون إلى الفئات الاجتماعية الفقيرة اقتصاديا وثقافيا ، وهو ما يؤكد الحقيقة التي سبق إلقاء الضوء عليها في الفصل السابق. وحينما يذهب الأطفال إلى الأخصائي النفسي الذي سيطبق عليهم اختبار الذكاء الذي يتحدد على أساس نتيجته مستقبلهم المدرسي بل والاجتماعي أيضا ،فانهم لا يكونون في مواجهه فرد بالغ يوجه إليهم بعض الأسئله ويطلب منهم الإجابة عليها وإنما يكونون في مواجهة أداة خطيرة معقدة هي كل ما أنتجه علم النفس.

وإذا كنا لا نعرف البناء إلا من خلال ما ينجزه أمامنا من بناء ، كما أننا لا نعرف الحداد إلا من خلال ما يقوم بتشكيله أمامنا من معادن ، فإن الاختبار يتجاهل هذه الحقيقة البسيطة التي لا يختلف عليها اثنان والتي يمكن التعبير عنها بأنه : **لقياس قدرة ما لدى فرد بعينه ، يلزم أن تترجم هذه القدرة عن نفسها في عمل حقيقي يؤديه هذا الفرد.**

إن ما تفعله اختبارات الذكاء لا يزيد عن وضع الفرد في موقف مصطنع يعزله تماما عن الحياة الحقيقية ، موقف مصطنع يجد نفسه فيه بمواجهة مجموعة من الأسئلة التي تترجم اهتمامات وتصورات مصمم الاختبار ولا تعبر في مجموعها إلا عن نمط ثقافي ليس من الضروري أن يكون بل لا يمكن أن يكون نمطا عاما يتعرف فيه كل فرد على ثقافته الخاصة.

وفوق ما تقدم ، يزداد قلق الشخص الذي يمر بالاختبار كلما زاد وعيه بأن مستقبله في ميزان رهن بمواجهة هذا الموقف العصيب. فكلنا يعرف أن توزيع تلاميذنا بين نوعيات التعليم

المختلفة ، وهي غير متماثلة من حيث نوع المستقبل الذي تعد له ، يتم على أساس من نتيجة احتبلو الذكاء الذي يتم تطبيقه بناء على توصية من المسئولين في المدرسة.

ويستشهد الكتاب بالتجربة التي قام بها W. Labov عالم اللغويات الأمريكي على مجموعة من الأطفال السود من حي Harlem ويرجع سبب اختبار Labov لمجموعة من الأطفال هذه إلى إنهم سبق إخضاعهم لأحد الاختبارات اللفظية وكانت النتيجة التي حصلوا عليها سيئة للغاية حيث وصفوا بالغباء وبالتخلف وبعدم القدرة على التعبير الذي يصل إلى درجة البكم ..

وقد اعتبر Labov أن النتيجة السابقة نتيجة فاسدة نظرا لأن الاختبار تم بشكل تقليدي أي في مكان لا يشعر فيه الأطفال بالأمان حيث أخذوا بعيدا عن أسرهم وقام بتطبيق الاختبار باحث أبيض ، وهذه كلها ظروف تجعل موقف الاختبار موقفا مثيرا للخوف والقلق ، ومن ثم كانت هذه النتيجة الباطلة.

قام Labov بإعادة اختبار مجموعة الأطفال في بيئتهم الطبيعية أي وسط أسرهم وفي بيوتهم أي وسط ظروف تسمح بتوفير جو من الأمن والطمأنينة ،وكانت النتيجة أن حقق هؤلاء الأطفال نجاحا مشرفا هو نفس ما يحققه أقرانهم البيض من نفس السن ، فلقد أثبتوا قدراتهم على التعبير اللغوي السليم واستخدام الأساليب الكلامية استخداما صحيحا ،إلى غير ذلك من المؤشرات التي تسمح بحكم مخالف تماما لما وصل إليه الاختبار السابق ، ويستطرد مؤلفنا في عرضه لتجربة Labov قائلا بأن هذا الأخير قد فسر موقف الاختبار تفسيرا صحيحا حينما أدرك أن هذا الموقف يمثل ظرفا يكون فيه الشخص المختبر مضطرا لتعبئة قواه الدفاعية لمواجهة الهجوم الذي يتعرض له ، وفيما يتعلق بالاختبارات اللغوية تتعدد أشكال وميكانيزمات الدفاع بين الصمت التام والتهتهة والنطق بكلمات غير مترابطة والإجابة بالكلمة المقتضبة إلى الإسهال اللغوي. فما يقيسه الاختبار في هذه الحالة ليس القدرة اللغوية وإنما هو القدرة على الدفاع عن النفس.

وليس صحيحا أن الأسئلة التي يتضمنها اختبار القدرات العقلية تمثل مثيرات واحدة لمن توجه إليهم فتستدعي لديهم استجابات تتباين وفق قدرات كل واحد منهم. إن مثل هذا الخطأ يرجع إلى نقل نمط السلوك : مثير – استجابة ، الذي اشتهرت بها أبحاث السلوكيين على الفئران والكلاب والقطط ، إلى عالم البشر. إن كل فرد يعايش السؤال بطريقة خاصة ، فقد يعني السؤال للبعض طلبا لعرض ما يعرف في حين يراه الآخر فرصة لاستعراض ما لديه من معلومات ، كما قد يراه غيره عبئا نفسيا يجب التخلص منه. ويتباين ما يثيره السؤال تباين التكتيك الذي يستخدمه الفرد

لمواجهة الموقف ، وفي تجربة Labov السابقة خير دليل على ذلك. ويشير المؤلف إلى أن طرح سؤال مثل : من هو رسامك المفضل ؟ على طفل من الطبقة العليا وطفل من الطبقة الدنيا ، فإن السؤال بالنسبة للأخير يعد استثارة محرجة مقلقة على حين يثير لدى الآخر مشاعر الألفة والسعادة لأنه سيتحدث عن شئ يحبه ويعرفه الخ ...

أما المحاولات التي تبذل اليوم لإجراء الاختبار في جو أكثر مناسبة والذي يتمثل في تبني بعض التكتيك المستخدم في التحليل النفسي والذي يسمح للشخص القائم بالاختبار بالاقتراب من الشخص المختبر ، فإن ذلك كله لا يغير من الأمر شيئا ، فالطفل في النهاية ضحية تتحمل انتماءها لبيئة اجتماعية فقيرة لم يتيسر لها النمو الذي تتطلبه معايير مصممي اختبارات الذكاء.

٣- ويحاول الفصل الثالث من الكتاب وعنوانه "**اختبارات الذكاء : امتحانات مدرسية**" ، إبراز الطابع المدرسي لما تحويه هذه الاختبارات من خبرات وقضايا ومشكلات بشكل يجعل منها صورة ممسوخة من الامتحانات المدرسية. ولتوضيح ذلك عكف المؤلف على تحليل بعض اختبارات الذكاء المعروفة ووصل إلى إبراز الجوانب التالية:-

(أ) تمرينات ومشكلات مدرسية : ونظرة على الاختبار المشهور .W.I.S.C [١] تسمح بملاحظة أن الثلاثين سؤالا الأولى هي مجرد أسئلة مدرسية لا أكثر ولا أقل من قبيل : ما الفصول الأربعة للسنة ، من الذي كتب البؤساء ، ما عاصمة اليونان ، ما الطول المتوسط للمواطن الفرنسي ، ما هو الهيروغليفي ، لماذا يطفو الزيت على سطح الماء ... الخ.

وفي الـ .N.E.M.I [٢] كما في الـ .W.I.S.C أيضا نجد مشكلات حسابية مثل :

عمليات الطرح : بائع صحف عنده ١٢ صحيفة باع خمسة فكم يتبقى عنده ؟

عمليات ضرب : إذا كان ثمن العلبة من الأقلام ٧ فرنك فكم ثمن ثلاث علب ؟

عمليات قسمة : أنتج عامل ٣٦ قطعة. فإذا كان ينتج في اليوم أربع قطع فكم يوما عمل ؟

---

(١) W.I.S.C.: Wechsheler Intelligence Scale for Childern

اختبار وشلر لقياسي ذكاء الأطفال وهو من أكثر الاختبارات انتشارا في فرنسا ، ويتميز باحتوائه على إعداد قليلة من الأسئلة اللفظية في مقابل كم كبير من الأسئلة غير اللفظية.

(٢) N.E.M.I.: Nouvelle echelle metrique de L'intelligence

المقياس الجديد للذكاء وهو عبارة عن تجديد لاختبار "بينيه وسيمون" ، وقد قام بهذا التجديد عالم النفس الفرنسي Zazzo عام ١٩٤٩.

عمليات جمع : مع جان ٤ فرنك وأعطته أمه ٢ فرنك فكم فرنكا معه ؟

وفي كلا الاختبارين نجد مفردات يطلب تعريفها مثل : كلب ، مطرقة ، شتاء ، مخيف ... الخ.

(ب) العالم الذي تستند إليه الاختبارات هو عالم الطبقة المتوسطة عالم مماثل تماما لذلك الذي نجده في الكتب المدرسية.

ففي الـ .N.E.M.I على سبيل المثال نجد بعض الرسوم مثل عجوز ذو لحية يجلس بجانب سيدة عجوز تحت شجرة ، يطلب من الأطفال التعليق على الرسم ، والإجابة الخطأ هي تلك التي تكتفي بذكر عناصر الرسم. عجوز وعجوزة وشجرة ، أما الإجابات الصحيحة فهي التي تضيف إلى الرسم معنى – زوجان مسنان يسترجعان أيام الشاب .. فالرسم هنا هو بالضبط كرأس موضوع الإنشاء الذي يطلب المدرس من التلاميذ كتابته ويقوم بتقويمهم على أساس من الألفاظ والعبارات التي استخدموها بغض النظر عن حقيقة ما يعبرون عنه. وأعجب من ذلك هو الخبرات التي لا يمكن أن تكون متاحة لكل الأطفال ، ولكن يفترض أن كل الأطفال قد مروا بها ، يطلب الـ .N.E.M.I إلى الأطفال معرفة الأمر الذي يرتبط بالمشهد التالي : رأيت قسيسا وطبيبا وحضرا يدخلون بيت الجيران فبم يتعلق الأمر ، ويطلب الـ .W.I.S.C من الأطفال الإجابة عن السؤال : ذهبت إلى المخبز لتبحث عن خبز فلم تجد ، ماذا تفعل ؟.

الإجابة الصحيحة : أبحث في مكان آخر ، أطلب خبزا من جاري ، أشتري بقسماط ...

الإجابات الخطأ : أسأل صاحب المخبز عن الموعد الذي أجد فيه خبزا لديه.

وملاحظة لا تخلو من دلالة أيضا تتمثل في استبعاد الخصائص الطبقية تماما حينما يتعلق الأمر بالحديث عن أشخاص بشريين ، فالشخصيات لا تخرج عن : امرأة ، رجل ، طفل ، عجوز ، الخ.

والقيم أيضا تنتمي إلى عالم الطبقة الوسطى ، ومن الخطأ عدم إدراك الطابع الخلقي لاختبارات الذكاء والتي تنطوي على قيم بعينها تجتهد في تأكيدها رغم كونها أداة لقياس القدرات العقلية فحسب. ويكفي أن نتأمل هذا السؤال الذي يقدمه الـ .W.I.S.C لماذا يحسن التبرع بالنقود لمنظمة خيرية وليس لشحاذ متجول؟

الإجابات الصحيحة :التأكد من أن النقود ستذهب لمن يستحقها ، المنظمات الخيرية أقـــدر علـــى معرفة الحالات المستحقة...

الإجابات الخطأ :من الممكن أن يهاجمنا الشحاذ ويصيبنا بأذى ، الشحاذ سيأخذ النقود ليشرب بهـا .. الخ.

وأهم من ذلك تتضح الوجهة الخلقية للاختبارات حينما نمعن النظر في الطريقة التي تصـاغ بها الأسئلة ، فغالبية الأسئلة تتضمن بطريقة صياغتها الإجابة المطلوبة : لماذا يجب أن ......، لم يعـد من واجبنا أن ... الخ.

استبعاد المعرفة المستقاة من التجربة العملية : تماما كالاختبـــارات المدرســية لا تعـترف اختبارات الذكاء ولا تعطي القيمة إلا للمعارف النظرية ، وحتى نتبين هذه الخاصية ، يكفي مراجعـة بعض الأسئلة التي يتضمنها اختبار .N.E.M.I وتأمل الإجابات التي يعتبرها الاختبـــار صحيحـة وتلك التي تدخل في باب الخطأ :

- ما أوجه الشبه بين المربع والدائرة :

إجابة صحيحة : أشكال هندسية.

إجابة خطأ : أشياء يمكن رسمها.

- الساعة والأسبوع :-

إجابة صحيحة : وحدات زمنية.

إجابة خطأ : أشياء تنقضي.

ونجد نفس الشيء في الـــ W.I.S.C أيضا :

- ما أوجه الشبه بين القط ، الفأر

إجابة صحيحة : حيوانات فقارية ، أو ثديية.

إجابة خطأ : يطارد الواحد منها الآخر.

وخلاصة القول فيما يتعلق بهذه الخاصية ، أن معيار الصواب والخطأ في اختبارات الذكـــاء هو نفس المعيار المستخدم في الكتب المدرسية ، والمعلومة صحيحة طالما أتت بالضرورة المتفق عليـها بين واضعي هذه الكتب وهي خطأ إذا خالفت هذا الشكل ، أما موافقة ما تقدمـه المعلومـة مـن مضمون مع الواقع العملي أو مخالفته إياه فلا قيمة له.

د) **لغة بدون كلام** : ولا تختلف اختبارات الذكاء عن الامتحانات المدرسية فيما تقوم عليه من لفظية مفرطة في التجريد حتى أنه يمكن القول بأن العبارات اللغوية المستخدمة تتخذ أشكالا محددة لا يمكن الخروج عنها فهي بحق تشكل لغة بدون كلام. فالأشياء التي يعرضها الأخصائي على الطفل ليس لها إلا اسما واحدا إذا لم يخرج من فم الطفل كما يريده الأخصائي فالنتيجة الحكم بعدم الذكاء. والتعريفات لابد وأن تأتي بالشكل المقنن : ما الكلب؟ غبي ذلك الطفل الذي يرى في الكلب شيئا مألوفا فيجيب متسرعا كلب ، أما الآخر أي الذكي فيجيب حيوان ، أما الألفاظ الأخرى التي يطلب تعريفها فمعظمها ينتمي إلى مستوى اجتماعي ليس هو المتاح للغالبية العظمى من الأطفال "صهر" مزمن الخ. وكذلك الاختيار من متعدد ، لا يخرج هو الآخر عن هذه اللفظية التي تتجاهل الواقع تماما لتؤكد "برمجة" الأطفال بالشكل الذي يتطلبه أخصائيو الاختبارات العقلية ، لنتأمل ذلك السؤال الذي يتضمنه اختبار E.C.N.I. [1] .

الحطاب – البلطة = الرسام ....

" اللون – ريشة الرسم – القميص – الوعاء – الآلة ".

والإجابة السليمة هي بالطبع أن يضع الطفل في الفراغ ريشة الرسم "وهو ما يتوقعه الأخصائي" أما الإجابة الخطأ فهي تلك التي يستخدم صاحبها كلمة أخرى (كاللون مثلا).

غبي ذلك الطفل إذا – من وجهة نظر الاختبار بالطبع – الذي لا يعرف لفظ ريشة (ريشة الرسم) Pinceau وهي لفظة لا تستخدم إلا في البيئات الراقية ، فيقوم بوضع كلمة اللون في المكان الخالي ، فهو لم يجد الكلمة المألوفة لديه والتي يشيع استخدامها في بيئته الواقعية ونعني بها فرشاة.

إن ما تحاول الاختبارات قياسه هو رصيد ألفاظ بعينه منقطع الصلة بعالم كل يوم ولا يهم بعد ذلك ما يصدق عليه هذا الرصيد في الواقع العملي ، تماما كما هو الحال في التربية المدرسية.

(هـ) **الاختبارات غير اللفظية** : وعن طريق هذا النوع من الاختبارات يحاول أخصائيو القياس تقليل عيوب الاختبار اللفظي ولكن دون جدوى. فالاختبار غير اللفظي والذي يمثل نصف أسئلة

---

(١) E.C.N.I.: Echelle Collective de Niveau Intellectuel

الـ W.I.S.C. لا يختلف في شئ عن الاختبار اللفظي اللهم إلا فيما يوظفه من أدوات كلها مدرسية : أقلام / ورق ، مكعبات ، أشكال هندسية .. الخ. ففي هذه الاختبارات كما في الاختبارات اللفظية تأتى المشكلات والصعوبات المطلوب حلها منقطعة الصلة بالحياة ، وتنتهي جميعها إلى نفس ما تنتهي إليه الاختبارات المدرسية وينسى مصممو الاختبارات غير اللفظية أن كثيرا من الألعاب التي يستخدموها ليست ميسورة ولا مألوفة لكل الأطفال بنفس الطريقة ومن ثم يكون التباين والاختلاف بين الأطفال .

(و) **علاقة بوليسية** : وتجدر في النهاية الإشارة إلي نوع العلاقة التي يفرضها موقف الاختبار لتجمع بين الأخصائي النفسي والطفل وهذه العلاقة تقوم علىَ السلطة التي يتمتع بها الأول في مواجهة هذا الأخير سلطة تقوم على توجيه الأسئلة وإعطاء الأوامر بالاستمرار في الإجابة أو بالتوقف ، بل الكثير من الأسئلة هو بمثابة شراك منصوبة ، يجتهد الأخصائي أن يوقع الطفل فيها ،فالابتسامة الزائفة قد توهم الطفل بأنه أعطى الإجابة الصحيحة ، وباختصار فإن الاختبار لا يترك أية فرصة للطفل : لكي يفكر أو ينظم الوقت وفق ما يراه وإنما عليه أن يلتزم بالوقت والنظام الذي يفرض عليه .

٤-والفصل الرابع : ((**المنحنى الناقوسي**)) يوجه مؤلف الكتاب نقدا لفكرة التوزيع الاعتدالي أو الناقوسيي التي يحرص أخصائيو القياس على أن تأتى نتائجهم محققة لها . ويعني أن تأتي نتائج اختبارات الذكاء اعتدالية التوزيع أن ما تقيسه هذه الاختبارات شيء يخضع لقانون الصدفة ومن ثم يتوزع بين الأفراد على أساس منحني GAUSS تماما كما تتوزع بقية الظواهر . ويعني خضوع الذكاء لقانون الصدفة أن يتأثر بعوامل كثيرة تتعارض تأثيراتها فيلاشي بعضها البعض ، تماما كما في حالة المثال الشهير لطاقم المدفعية الذي يصوب نحو هدف مستخدما مدفعا واحدا وقذائف من نوع واحد ليصل في النهاية إلى التوزيع الناقوسي للاصابات الموجودة على الهدف (*)

والحقيقة التي لا يجب إغفالها هي التوزيع الناقوسي أو الاعتدالي للذكاء ليس إلا عملا متعمدا من جانب مصممي الاختبارات وهو يقوم على تناقض يمكن إدراكه بسهولة إذا ما رجعنا إلى الواقع الفعلي ، ويكفي في هذا أن نتذكر نتيجة دراسة ((المعهد القومي للدراسات السكانية))والتي تمتد على ١٠٠,٠٠٠ طفل ، فليس هناك أي اعتدال في نتائج الفئات إذا ما نظر إليها ككل . أما الاعتدال الممكن ملاحظته في توزيع القدرة التي يتم قياسها ويطلق عليها لفظ الذكاء ، فهو محقق في كل فئة على حدة ،ومعني هذه الحقيقة البسيطة إن هذه القدرة تترجم عن الأصل الاجتماعي أو بتعبير آخر أنه ليست هناك صدفة وليس هناك عوامل تتلاشى تأثيراتها بالتبادل ويتضح من كل هذا ما عنيناه بالتناقض .

إن الطبيعة ذاتها ليست اعتدلية التوزيع في مظاهرها ، ولا نحصل على التوزيع الاعتداليي لأي ظاهرة ألا بتوفر شرطين :

- أن تخضع الظاهرة لعدد لا نهاية له من العوامل التي تلاشى قواها المؤثرة بعضها البعض .
- أن يتصف المجتمع الذي يتم فحص مكوناته بالتجانس .

وفي ضوء هذين الشرطين السابقين ،نستطيع إدراك زيف الكثير من النتائج التي عاشت بيننا وقتا طويلا دون أن نشك في صحتها .

إن QUETLET خرج على الدنيا عام ١٨٣٥ بنظريته ونتائجه التي تؤكد التوزيع الاعتدالي لكثير من الصفات البشرية . فوفق ما وصل إليه فإن الطول في أي مجتمع يتوزع بين المواطنين بحيث نجد أن قلة من بينهم يكونون قصار القامة وكذلك قلة من بينهم يكونون طوال القامة ، وبين هذين الطرفين تقع الغالبية لتشكل الناقوس المعروف بتدرجه المنسجم أو ما يعرف بالانحراف المعياري عن هذين الطرفين .

أما اليوم فهناك العديد من الدارسات التي تثبت فساد ما وصل إليه هذا المفكر الذي سيطر بنظرياته ولا يزال على الأبحاث العلمية وفي كثير من المجالات منذ أكثر من قرن ونصف . ويكفي مراجعة بيانات الجدول التالي التي توضح تباين متوسط الطول والوزن بتباين الفئة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد .

الفئة الاجتماعية	متوسط الطول بالسنتمتر	متوسط الوزن بالكيلوجرام
كادر عالي	١٧٤,٥٥	٦٩,٢١
طلاب جامعات	١٧٣,٨٥	٦٧,٤٧
طبقة متوسطة	١٧١,٩٢	٦٥.٦٥
عمال	١٧٠,٤٧	٦٤,١٩
مزارعون	١٧٠,١١	٦٤,٤٩

وهذه الأرقام التي أثبتتها دراسة IGNAZI .M توضح مدى الاختلاف في متوسط أطوال وأوزان بعض الفئات الاجتماعية وهو أمر طبعي فالطبقات العليا لا تقوم بالأعمال التي ترهق البدن

أو تعرقل النمو وكذلك يتوفر لها الكثير من الإمكانات المادية التي تسير لها الحياة بعكس الطبقات الدنيا.

ويستعرض المؤلف دراسات عديدة تتفق جميعا حول تباين واختلاف الكثير من الخصائص البيولوجية للإنسان بشكل يتعذر معه توزيع هذه الخصائص اعتداليا . ويورد المؤلف المعطيات التي اعتمد عليها QUETLET حينما وصل إلى تأكيد توزيع الطول في المجتمع الفرنسي على شكل ناقوس GAUSS موضحا أن البيانات الإحصائية التي اعتمد عليها تتعلق بالمجندين الفرنسيين في بداية القرن الماضي وهي بيانات لا تسمح على الإطلاق باستخلاص النتيجة التي توصل إليها ذلك المفكر الذي لم يكتف بأن تقف نتيجته عند حد المجتمع الفرنسي وإنما أعطى لنفسه الحق في تعميمها على كل المجتمعات ، لقد كانت البيانات التي اعتمد عليها تتعلق بكثرة غالبة من قصار القامة ومن مجموعة أقل من متوسطي الطول وقلة من ذوي القامات الطويلة ، ومع ذلك اجتهد QUETLET في إيجاد المبررات التي تسمح باعتبار هذه البيانات غير معبرة عن واقع العينة والتي يجب أن يكون توزيعها اعتداليا .

ويتساءل المؤلف بعد كل ذلك : لم يحاول أخصائيو القياس تأكيد وترويج فكرة توزيع الذكاء بين الناس توزيعا اعتداليا ،في الوقت الذي يتعذر وجود ذلك التوزيع في كثير من الخصائص والسمات البيولوجية ؟

لقد رأينا كيف أن نسبة الذكاء ترتبط ارتباطا وثيقا بالطبقة الاجتماعية ، وهذه الأخيرة عامل أساس في الاختلافات بين الأفراد ، ولا توجد خاصية واحدة ترتبط بالطبقة الاجتماعية يمكن توزيعها اعتداليا ، ينطبق ذلك علي الدخل كما ينطبق علي معدل الوفيات .

المنحنى الناقوسي وأيديولوجيا البرجوازية:

وينهي المؤلف هذا الفصل موضحا العلاقة بين الإصرار ، من جانب أخصائي اختبارات الذكاء ،علي التمسك بالمنحني الناقوسي وهدف الأيديولوجيا البرجوازية في تدعيم الواقع الاجتماعي الذي يخدم مصالحها ،واقع تتوزع الخصائص الإنسانية وفق المنحنى الاعتدالي أي وفق قانون الصدفة .وعلي هذا يكون المجتمع الفرنسي علي سبيل المثل مكونا من كثرة تعيش في رغد معقول وقلة تعيش في بذخ ،وهو ما يناقض الواقع الفعلي. ففي الواقع الفعلي لا نجد أثرا لهذا التوزيع الاعتداليي القائم علي فكرة ميتافيزيقية روج لها QUETLET مؤداها : أن الاعتدال والوسطية هما الخير والجمال في مظاهر الحياة ،والتطرف في هذا الجانب أو ذلك يعد انحرافا . والمنحني الاعتدالي كما يستخدم اليوم يخلط المنوال والمتوسط ، فنسبة الذكاء التي تتخذ أساسا

معيارا للتفرقة بين الأغنياء والفقراء لا تعبر عن شئ في الواقع وانما تعـبر عـن فكـرة ميتافيزيقيـة والنتائج التي أوردناها في الفصل الأول توضح ما نريد قوله ، فعينة الأطفال الـتي قـام " المعـهد القومي للدراسات السكانية " بفحصها والتي بلغ عددها ١٠٠,٠٠٠ طفل أوضحت أن لكل فئـة اجتماعية منوالا خاصا بها ،وهذا المنوال كما نذكر ٩٠-٩٤ لفئة مزارع ،٩٥-٩٩ لفئـة عـامل ماهر ٠٠الخ

وفي كل مرة نقوم بفحص عينة عشوائية من الأطفال دون أن نكون أسري لوهم ضـرورة أن تأتى النتائج اعتدالية التوزيع فإننا نخرج بعدة منوالات أي توزيعات اعتدالية هي بعدد الفئـات الاجتماعية التي تنتمي إليها العينة.

ومما سبق يتضح أن فكرة قياس الذكاء تتوقف علي فرضية التوزيـع الاعتداليـي ،وهـي فرضية أثبتت نتائج الاختبارات ذاتها فسادها من ناحيتين :

- فمن ناحية : التوزيع الاعتدالي يفترض عدم وجود أي عامل يمكنه قسمة العينـة قسـمين متمايزين ، وهو ما لا يتوفر في اختبارات الذكـاء ،فـهذا العـامل يوجـد وهـو الطبقـة الاجتماعية ، والدراسات التي قدمناها تثبت ذلك تماما .
- ويعتمد تفسير التباين في التوزيع الاعتداليي علي افتراض وجود العديد من العوامل الـتي تتعادل تأثيراتها ،وهو ما لا يصدق علي ما تدعي اختبارات الذكاء قياسه ، فهناك العديد مـن العوامل المؤثرة التي تنفرد بها الفئات الاجتماعية كل علي حدة والتي تتحدد علـي أساسـها القدرات العقلية للأفراد .

وبعد أعوام طويلة من التجريب واستخدام اختبارات الذكاء تتضح الحقيقـة الخطـيرة وهي فساد الفكرة الرئيسة التي تستند إليها هذه الاختبارات ونعني بها التوزيع الاعتـدالي .وبقـاء هذه الفكرة لا يرجع ،كما أوضحنا ، إلي أي شاغل علمي وإنما لارتباطها بالأيديولوجيا السـائدة في المجتمع الرأسمالي الذي تهيمن عليه البرجوازية .

ولكن كيف يستطيع أخصائيو القياس إلصا ق خاصية التوزيع الاعتـدالي لظـاهرة هـي ليست كذلك ؟ والإجابة ميسورة لمن يعرف كيف يعد اختبار الذكاء ، فاللعبة تتم كلها عندمـا يقوم مصمم الاختبار باختيار عينة من الأسئلة التي يزعم أن لها صلة بالذكاء ، ويقـوم بتطبيقـها على العينة التجريبية ، وبعد ذلك يستبعد كل الأسئلة التي لا توضح فروقا في العينـة ، وكذلـك تلك التي توضح فروقا كبيرة ،ليستبقي من الأسئلة تلك التي تتوزع على أساسها العينـة توزيعـا اعتداليا .

٥) وتتحدد مهمة الفصل الخامس (نسبة الذكاء) في سلب اختبارات الذكاء صلاحيتها كمقياس للقدرات العقلية ليس فقط في لحظة بعينها يتم فيها القياس ، وإنما أيضا صلاحيتها في التنبؤ بما يمكن أن تكون عليه القدرات العقلية في المستقبل .

فالدرجة التي تعطى لشخص ما في اختبار بعينه في لحظة معينة ، هذه الدرجة لا يحصل عليها هذا الشخص إذا ما طبق عليه اختبار آخر معد لنفس الفئة العمرية التي ينتمي إليها هذا الشخص .

ويكفي مراجعة نتائج الدراسات — يورد المؤلف عددا لا بأس به منها — التي توضح تباين معاملات الارتباط بين نتائج الاختبارات المختلفة التي يتم تطبيقها على عينة من الأطفال . أضف إلى ذلك هامش الخطأ بكل اختبار الذي تتغير حينما نأخذه في اعتبارنا ونحن نفحص نتيجة كل فرد على حدة — معه النتائج المحققة تغيرا كبيرا بصل إلى حد إمكانية إدخال شخص في فئة (متخلف عقلي) وفي فئة (متوسط الذكاء) في نفس الوقت .

وافتقار اختبارات الذكاء إلى الدقة في القياس والثبات في الحكم الذي تلصقه بالأفراد المختبرين ، يسلبها الصلاحية في أن تكون مقياسا موضوعيا نميز من خلاله بين ما يرجع من خواص إلى الشيء المقاس وما يرجع إلى أداة القياس ذاتها . وبهذا يكون اختبار الذكاء شأنه شأن الامتحان المدرسي مترا من الكاوتشوك لا تتسم نتائجه وأحكامه بأي نوع من الثبات .

وإذا كان قصور اختبار الذكاء في تحديد قيمة ما يدعي قياسه لدى الأفراد في لحظة بعينها واضحا لا يحتاج إلى جهد كبير لإثباته فإن قصوره في التنبؤ بما ستكون عليه القدرة التي يدعي قياسها في المستقبل ، نتيجة منطقية لا تحتاج إلى المزيد من البراهين . ولقد سبق أن رأينا في الفصل الأول في دراسة مجموعة شيكاغو كيف اختلفت نتائج الأطفال اختلافا واضحا في الاختبارات التي طبقت عليهم في فترات زمنية متتالية . ويورد مؤلف الكتاب في هذا الفصل أيضا مزيدا من الدراسات التي تثبت ذلك لينهي الفصل مفضلا الامتحانات المدرسية على اختبارات الذكاء فهي أقل كلفة وأقل خطورة في آثارها وفي ادعاءاتها لما تحاول قياسه .

٦) وينهي المؤلف كتابه بفصل سادس يحلل فيه عملية جمع الدرجات التي يحصل عليها الطفل في جزئيات الاختبار لتكون في النهاية الدرجة الخام والتي تتحول بعد ذلك إلى نسبة الذكاء ويبدأ الفصل بطرفة تروي أن معلما بالمدرسة الابتدائية اعتاد كل عام أن يطرح على أطفاله في أول درس هذه المسألة : شخص (أ) يملك ٣ حمار و٢ تفاحة — وشخص (ب) يملك ٢ حمار و٣ تفاحة ، أي من الشخصين يملك أكثر من الآخر ؟ .

وكان هذا المعلم لا يعدم في كل سنة أن يجد من بين أطفاله طفلا ساذجا يجيب بسرعة الشخصان متساويان فيما يملكان . وكان المدرس يجيب ضاحكا وهو يوجه كلامه للطفل إنك الآن نغل،وإذا ما استمريت على ما أنت عليه تقوم بجمع أشياء غير متجانسة فإنك ستتحول إلى الحمار.

ويستمر مؤلف الكتاب قائلا : إن مصممي اختبارات الذكاء يجهلون تلك البديهة البسيطة التي لا بد وأن يعرفها أطفال المدرسة الابتدائية ، لا يجوز الجمع إلا بين أشياء متجانسة فالحقيقة التي قد لا يعرفها الكثيرون هي أن الدرجة الخام التي تعطى لمن يطبق عليه اختبار ذكاء ما، تأتي محصلة لدرجات كثيرة جزئية تم الحصول عليها بعد الإجابة عن مجموعات من الأسئلة غير متكافئة في صعوبتها ، ومن ثم تكون الدرجة الخام خليطا غير متجانس لا يمكن ولا يجوز مقارنته بخليط آخر ولو جاء محققا لنفس الدرجة الخام . ويستعرض المؤلف في هذا الفصل نماذج كثيرة لحالات حقيقة تم اختبارها وحصلت على نفس مستوى الذكاء ليوضح فساد النتيجة التي تم التوصل إليها في نهاية تطبيق الاختبار . ويعتمد المؤلف في هذا الصدد على تحليل ٥٢ حالة تم تطبيق اختبار E.C.N.I عليها فحصلت في النهاية على نسب ذكاء متقاربة تقع في حدود (١٠٠-١٠٤) على حين كان متوسط درجاتها الخام ٣٠,٥ . ولقد استطاع المؤلف التمييز في المجموعات الداخلية في الأسئلة التي يقوم عليها الاختبار — اعتمادا على تحليل النتائج الفعلية للاثنين وخمسين حالة — بين ما هو صعب منها وما هو سهل كان معياره في ذلك كثرة الإجابات الصحيحة في المجموعات السهلة وتدنيها في المجموعات الصعبة .فإذا كان المبدأ هو جمع كل الدرجات التي يحصل عليها الطفل عن كل ما أجاب عليه فإننا نكون في مواجهة حالات كثيرة تختلف فيما بينها ، فهناك من سيحصل على معظم درجاته في مجموعات الأسئلة السهلة وهناك العكس وهناك ما بين هذين الاحتمالين من حالات لا حصر لها . ومعنى ذلك أن النقطة التي يحصل عليها طفل عن سؤال بعينه لا تعبر عن مضمون نقطة أخرى يحصل عليها من إجابة سؤال آخر ، فالجمع الذي يتم للوصول إلى الدرجة الخام يفتقد ابسط قواعد الصحة لأنه يجمع بين نقاط لا تعبر عن أشياء متجانسة .

ومعنى ما تقدم هو أن نسبة الذكاء ، أي الرقم الذي يلصق بالطفل ، لا تصلح معيارا للتصنيف والتفرقة بين الأطفال فهي محصلة لدرجات لا تعبر عن شيء واحد . وبهذا فهي تخطئ ما تريد قياسه وهو الفروق بين الأفراد ، وفي حالة الاثنين وخمسين طفلا التي سبقت الإشارة إليها ، اخفى التمايز والتباين بين الأطفال بواسطة درجات مبهمة ومن ثم اعتبر الأطفال جميعا من متوسطي الذكاء ، وانحصر متوسط نسب ذكائهم بين (١٠٠ - ١٠٤) وهذه النتيجة مضللة

تماما فهي لا تعبر عن الواقع الحقيق ، فهناك ٥٢ طريقة تمت بها الإجابة على أسئلة الاختبار وليست هناك طريقة واحدة ، فالطفل (أ) أخذ صفرا في المجموعة الأولى وأخذ سبع درجات من ثمانية في المجموعة التي تليها ، هذا الطفل لا يمكن اعتباره مساويا للطفل (ب) الذي حصل على سبع درجات من ثمان في المجموعة الأولى وصفرا في المجموعة الثانية .

ومما سبق تتضح هنا مرة ثانية الحقيقة التي سبق إلقاء الضوء عليها وهي أن اختبارات الذكاء ليست أكثر من امتحانات مدرسية فكما يحدث في هذه الأخيرة تتشكل الدرجة النهائية من نقاط مختلفة لا تعبر عن نفس الشيء .

يختم المؤلف كتابه ملقيا الضوء على ما تستند إليه اختبارات الذكاء من مقومات تنتمي جميعها إلى الفكر البرجوازي الذي يستهدف بالدرجة الأولى تبرير مشروعية المجتمع الجديد الذي أقامته البرجوازية ، وكذلك تأمين استقرار واستمرار هذا المجتمع .

ويوجز المؤلف هذه المقومات في ثلاث رئيسة :

- نظرية معرفية تتجاهل الواقع العملي والممارسة الفعلية لما يمتلكه الإنسان من قدرات ، لتعطي الأهمية إلى أنماط معرفية سابقة التجهيز تتخذ معيارا للحكم على الأفراد وتصنيفهم ،ووفق هذه يتحول موضوع المعرفة إلى مجرد موقف مصطنع كما تجسده اختبارات الذكاء وتتحول أدوات المعرفة التي تلزم للإحاطة بموضوع المعرفة إلى مجرد مجموعة من العمليات كالقياس والاستنتاج والمقارنة والإسقاط إلى غير ذلك ، ولكنها عمليات استدلالية لا ابتكار فيها ولا إمكانية لها في تغيير موضوع المعرفة . فالشخص الذكي وفق هذه النظرية هو ذلك الذي يمتلك تلك المعرفة مسبقة التجهيز ليثبت لحظة الاختبار سرعته في التعرف على أجزاء المعرفة التي تتضمنها الأسئلة المطروحة عليه فهو يمتلك قدرة تميزه عن الآخرين الذين لا يتعرفون على أجزاء المعرفة المتضمنة

في الاختبار ولا يستجيبون بالسرعة المطلوبة لما يجب عليهم القيام بها . قدرة تصور على أنها معطاة للفرد ويقتصر دور اختبارات الذكاء على كشفها وتحديد قيمتها الرقمية ، وهكذا يسدل الستار على العلاقة الوثيقة بين هذه القدرة المزعومة المسماة بالذكاء والنشأة الاجتماعية التي لا يتساوى فيها الأفراد ، وهكذا يصبح كل فرد معدا لاحتلال مكانة بعينها يمكن أن تجعل من الفرد ذكيا أو غبيا بحسب ما يتيسر له فيها من علاقة بالمعرفة السائدة فيها .

- والمقوم الثاني يتمثل في تصور عن الطبيعة البشرية لا يختلف كثيرا عن التصور القديم الذي كان يقسم الناس إلى عبيد من طبيعة خاصة تؤهلهم إلى العبودية ، وسادة من طبيعة خاصة أيضا

تمكنهم من السيادة والسيطرة . والفارق بين التصور القديم والتصور الذي تستند إليه نظرية الفروق الفردية وما يرتبط بها من تكنيك أهمه اختبارات الذكاء ، هو الاعتراف بهوية الإنسان الواحدة ثم التمييز بين البشر بعد ذلك على أساس ما يمتلكونه من ذكاء ، فالغالبية العظمى — راجع المنحنى الناقوسي — تقع في منطقة الذكاء المتوسط على حين يأتي على الطرفين قلة تتميز بالذكاء المنخفض وفي الجانب الآخر أيضا قلة عالية الذكاء . والجميع يدينون بما يمتلكونه من الذكاء إلى الوراثة البيولوجية ، ومن ثم يستحق كل فرد المكانة التي يحتلها في المجتمع .

- وثالث المقومات هو نظرية تقسيم العمل والتي تجعل العمل النظري أي العمل النظيف حقا لأصحاب الذكاء المرتفع والعمل اليدوي نصيبا لذوى الذكاء المحدود . وبهذا يسدل الستار مرة أخرى على علاقات الإنتاج وما تعتمد عليه من استغلال ، وهكذا يصبح العمال — كما يقول ذلك صراحة M. zazzo وهو واحد من علماء النفس الفرنسيين في الوقت الحاضر — طبقة تتميز بانخفاض ذكائها وراثيا وتستحق بالتالي المكانة التي تحتلها في السلم الاجتماعي .

دلالات مستخلصة

وبعد عرضنا لمحتوى كتاب Q . I نحاول فيما يلي من تحليل وإلقاء الضوء على الدلالات الهامة التي يسمح محتوى الكتاب باستخلاصها.وبالطبع نقتصر على الدلالات التي تهمنا بشكل خاص باعتبارنا مجتمعا من بين مجتمعات العالم الثالث يعتمد في تفسير واقع حياته على نظريات وافدة .

وأول دلالة تفرض نفسها ، تتمثل في العلاقة الجدلية التي تربط بين المفاهيم والواقع الذي تفسره . علاقة جدلية لا تنشأ إلا إذا تحولت المفاهيم إلى أدوات تستخدم لفهم وتطوير واقع الحياة .

ومن ثم تتعدل هذه الأدوات ذاتها لتحافظ على صلاحيتها في تفسير وتطوير الواقع المعنى .
ولا يمكن أن تنشأ هذه العلاقة في مجتمع تتحول فيه المفاهيم إلى حقائق ثابتة أشبه بالمقدسات التي يحظر إعمال العقل فيها لتصير مع الزمن قيودا تكبل الحركة بدلا من أن تيسرها : وبهذا المعنى نفهم نسبية الحقيقة العلمية وكونها تفسيرا مؤقتا في الزمان والمكان ، بين إمكانيات صدقها المؤقت في الحاضر واحتمالات تغيرها المستمر في المستقبل .

لقد رأينا من خلال العرض السابق لكتاب "معامل الذكاء" كيف أن الحجج التي أوردها المؤلف لإثبات فساد اختبار الذكاء كأداة قياس ، تثير في نفس الوقت الشكوك والتساؤلات

حول الذكاء ذاته . بل لقد جعل النقد الذي وجهه المؤلف ، مهمة المدافعين عن الذكـــاء بمعنـــاه التقليدي، قدرة كامنة يولد الإنسان مزودا بها وتعبر عن نفسها في سلوكه ، شبه مســـتحيلة.فمـــا تقيسه اختبارات الذكاء لا يزيد عن كونه كما معرفيا تم اكتسابه من البيئة التي نشأ فيـــها الفـــرد. ومن ثم يتباين بتباينها ، ولا توجد دراسة واحدة استطاعت إلى اليوم أن تقيم الدليل علـــى وجـــود قدرة عقلية لدى الإنسان عند مولده يرثها بيولوجيا ، ولا يمكن أن يســـتمر المربـــون في الاعتقـــاد بنظرية الذكاء الموروث في الوقت الذي وصلت فيه دراسات عديدة إلى إثبات بطلان هذا المفـــهوم وذلك بتقديم العديد من البراهين والحجج التي لا يمكن تجاهلها وهذه الحقيقـــة البســـيطة توضـــح وتفسر لم تزدهر مثل هذه الدراسات النقدية في البلدان المفتوحة ، فالنتائج التي يتم التوصـــل إليـــها تمهد الطريق نحو التغير المطلوب حتى وإن تغافل عنها المعنيون بها ونجحـــوا في اســـتبعادها بعـــض الوقت .

وفي الوقت الذي يتعرض فيه مفهوم الذكاء بمعناه التقليدي إلى نقد راسخ يكاد يطيح به تماما في المجتمع الذي صدره إلينا ، نجد أن هذا المفهوم مـــا زال يســـيطر علـــى الفكـــر التـــربوي في مجتمعنا ، وقد لا يفطن البعض إلى خطورة مثل هذا الأمر فالمعلم يتعامل مع أطفاله علـــى أســـاس من الاعتقاد بأنهم يتباينون فيما بينهم من حيث قدرتهم العقلية بحكم الفطرة ،معلم كهذا تختلـــف منجزاته التربوية كلية عن معلم يعتقد بفساد هذا المفهوم ويقدم عمله علـــى أســـاس أن القـــدرة العقلية شيء يكتسب يتشربه الطفل خلال التربية .

والدلالة الثانية تمكن في التحليل النقدي الذي تضمنه الكتاب حول اســـتخدام المعالجـــات الإحصائية والمعادلات الرياضية في مجال العلوم الإنسانية .فهذا الاستخدام قـــد يطمـــس الحقيقـــة ويحيلها إلى مجرد أرقام ورسوم وانساق منسجمة في مظهرها ،ولقد أوضح لنـــا المؤلـــف ذلـــك بطريقة ملموسة حينما عكف على تحليل ونقد المنحنى الناقوسي .والخطـــير في اســـتبعاد أوجـــه التناقض والتعارض في هذه الظواهر لكي تبدو متسقة ومتناغمة كمـــا هـــو الحـــال في الأنســـاق الرياضية التي تتصف بالثبات والصدق وهي صفات يجتهد البعض في إضفائـــها علـــى الظواهـــر الإنسانية ولا يغيب عن مؤلف الكتاب كما لا يغيب عنا أن المعالجات الإحصائية والرياضية تمثـــل أدوات هامة لكل المشتغلين بالبحث العلمي كائنا ما كان المجال الذي يعملون فيه .ولكـــن المـــهم في كل هذا هو وعي الباحثين بحقيقة هذه الأدوات أي بكونها معينات للفـــهم والتفســـير يلـــزم تطويعها لتكون أكثر صلاحية في التعبير عن الواقع المعنى بالدراسة وليس العكس . وبـــدون هـــذا

الوعي تتحول هذه الأدوات – كما رأينا في التحليل الخاص بالمنحنى الناقوسي – إلى تكنيك يصعب فهمه من الناس ،وتتواري خلفه الحقيقة فلا يبدو منها إلا مظهر مضلل في أكثر الأحيان .

والدلالة الثالثة تتمثل في الضرورة التي يلزم الوعي بها من جانب كل المجتمعات التي تستقبل النظريات التي تتم بلورتها في المجتمعات المتقدمة ، ضرورة إخضاع المفاهيم الوافدة للمراجعة المستمرة والنقد الذي يجعل منها أدوات لفهم وتطوير واقع الحياة . ومعنى ذلك أن قبول الأفكار والتصورات التي تسبقنا اليها المجتمعات الأخرى ، رهن بقدرتنا على هضمها أي على تطويعها وتعديلها وفق متطلبات واقع حياتنا ثم على وعينا بضرورة إعادة النظر فيها بما يساعدنا على دفع هذا الواقع نحو المستقبل الأكثر إشراقا . ينطبق ذلك على مجال الظواهر الإنسانية كما ينطبق على مجال الظواهر الطبعية ، فالنظريات هنا وهناك نسبية في الزمان والمكان أي مؤقتة الصلاحية.

والدلالة الرابعة ، تكمن في صعوبة الفصل التام بين الخصائص الإنسانية التي يحاول الباحثون الاحاطة بها والاتجاهات السياسية والإيديولوجية التي تسيطر على عقول هؤلاء الباحثين ،ففي كثير من الأحيان تتلون النظريات والتفسيرات بما يسود المجتمع من فكر سياسي وبما يسيطر عليه من أيديولوجيا معلنة أو خفية ،لتصبح في النهاية أدوات لتبرير الواقع الحاضر وكذلك مشروعية استمراره في المستقبل . ولقد استطاع مؤلف الكتاب الذي عرضنا له توضيح كيفية تدخل الأيديولوجيا بشكل ملموس في صياغة مفهوم الذكاء بمعناه التقليدي ،وكذلك في تصميم اختبارات الذكاء ولا يخفي علينا ما يترتب على ذلك من نتائج بالنسبة لعملية الأخذ والعطاء بين المجتمعات .فترتيب الأولويات لا يمكن أن يكون واحدا في كل المجتمعات ،فهناك مشاكل تفرض نفسها في هذا المجتمع دون غيره ومن ثم تكون النظريات والتفسيرات والحلول المتعلقة بها خاصة بالمجتمع الذي توجد فيه المشكلات بالتحديد ،وليس هناك ما يجعلها ضرورية في المجتمعات الأخرى . وحتى مع فرض وجود مشاكل مشتركة فإن التفسيرات والحلول التي تبدو صالحة وفعالة هناك يمكن ألا تكون كذلك هنا. ومعنى ذلك أن الانطلاق نحو الفكر الآخر لابد وأن يتخذ نقطة ابتدائه ونقطة انتهائه من هموم ومشكلات واقع الحياة في المجتمع الذي يسعى إلي ذلك .

وخامس الدلالات، وهى ليست الأخيرة بالطبع ، تعبر عن التحدي الذي يفرض نفسه على المشتغلين والمهتمين بمشكلات الفكر والثقافة في مجتمعات العالم الثالث ،ففي كل المجالات ينتظر هؤلاء المفكرين جهد عظيم يجب الوفاء به وذلك بإعادة النظر في المفاهيم والتطورات والنظريات السائدة والتي تمثل في مجملها كما متراكبا يفتقرالى التجانس والانسجام بين عناصره . ولسنا بحاجة أن نعيد الكلام فيما سبق أن تحدثنا به حينما أوضحنا المخاطر التي تتعرض لها بلدان

العالم الثالث من جراء استمرارها في استخدام ذلك الرصيد المتباين من المفاهيم والنظريات التي تنتمي إلى عهد التبعية والاستعمار وتشكل اليوم أهم وأخطر الدعائم لاستمرار هذه التبعية في ظل تمتع هذه البلدان بالاستقلال السياسي . وإذا كان ذلك التحدي أمرا وأرادا في كل بلدان العالم التي عانت من التدخل المباشر للقوى الاستعمارية يمثل نقطة البدء نحو أي تحرك ممكن . وفي ضوء ذلك يأتي المجال التربوي في مقدمة المجالات جميعا ، فمن معاد القول أن التقدم الحقيق مقومات بناء البشر رصيد متناغم ومتسق من الأفكار والمفاهيم والنظريات التي تيسر فهم الطبيعة الإنسانية وأسس المحافظة عليها وتنشئتها النشأة السليمة .

محتويات الكتاب

